

# Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudenlaiseen ymmärtämiseen

*Helsinki 2002*



Paula Koistinen

Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja  
uudenlaiseen ymmärtämiseen

Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia  
harjoittelujaksoilta virolaisissa hoitokodeissa

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi kasvatustieteen laitoksen juhlasalissa perjantaina 15. helmikuuta 2002 klo 12.*

*Kustos:* Professori  
Pertti Kansanen  
Helsingin yliopisto

*Vastaväittäjä:* Dosentti  
Ritva Jakku-Sihvonen  
Helsingin yliopisto

ISBN 951-45-9849-0  
ISSN 0359-4203  
Yliopistopaino  
2002

*Pojilleni*

*Jussille, Ollille ja Villedle*



Paula Koistinen

Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudenlaiseen ymmärtämiseen. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta virolaisissa hoitokodeissa

---

## Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta vieraassa kulttuurissa, kokemusten merkityksiä, sekä kokemusten ja merkitysten muuttumista jaksojen toistuessaa.

Tutkimuksen pääaineisto kerättiin kahdessa hoitokodissa oppilaitoksen Viro-projektin yhteydessä opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikana kirjoittamina päiväkirjoina lukukausilla syksy-95, kevät-96 ja syksy-96. Ensimmäisellä lukukaudella projektissa olleista opiskelijoista suurin osa oli mukana myös kahdella seuraavalla lukukaudella. Lisäaineistona tutkimuksessa käytettiin opiskelijoiden yhdellä harjoittelujaksollaan kirjoittamia päiväkirjoja vuosina 1997–1999. Tutkimusaineistona käytettiin myös jokaisen lukukauden lopussa pidettyjen reflektio- ja suunnittelukokousten sekä tutoropettajien kokousten nauhoituksia. Tutkija oli yksi tutoropettajista.

Litteroidut päiväkirjatekstit analysoitiin mukaillen Colaizzin seitsemänvaiheista analyysimetelmää. Tutkimuksesta selviää, että opiskelijoiden sopeutuminen virolaiseen kulttuuriin eteni monenlaisia tunteita sisältäneen prosessin kautta. Opiskelijoiden ja hoitokotien työntekijöiden välinen kanssakäyminen sisälsi monenlaisia ongelmia silloin, kun osastolla ei ollut aikaisemmin ollut harjoittelemassa suomalaisia opiskelijoita. Vaikeudet olivat jopa selviytymisuhka opiskelijoille. Opiskelijoiden työskentelyvalmiudet riippuivat heidän aikaisemmasta kokemuksestaan ja opiskelunsa vaiheesta. Kokemattomatkin opiskelijat antoivat kuitenkin mielellään harjoitteluosastonsa työntekijöille erilaisia toimintaohjeita. Laitosasukkaiden kiittolisuus kannusti opiskelijoita jaksamaan vaikeinkin hetkinä. Tutorilta saatu palaute ja kannustus oli tärkeää. Alussa opettajalta toivottiin myös konkreettisia toimintaohjeita. Opiskelijaryhmän keskinäinen yhteenkuuluvuus ja yhteinen vapaa-aika oli tärkeä voimavara. Opiskelijat kehittivät sekä ammatillisesti että persoonallisesti kokemustensa kautta.

Toisella harjoittelujaksolla opiskelijat ikään kuin palasivat alkuun kulttuuriinsopeutumisprosessissaan. Muuten prosessi eteni tällöin nopeammin kun edellisellä kerralla. Vasta kolmannella jaksolla opiskelijoiden kulttuuriin liittyvät kokemukset eivät enää edenneet prosessina. Opiskelijat pääsivät toisesta jaksostaan lähtien ikään kuin työyhteisön jäseniksi ja heidän omat työskentelyvalmiutensa kasvoivat. Tutoropettajan tuki ja kannustus oli tärkeää loppuun saakka, joskin viimeisellä jaksolla opiskelijat halusivat tehdä toimintaratkaisunsa itsenäisesti. Oman opiskelijaryhmän tukea ei pidetty ensimmäisen jakson jälkeen enää yhtä tärkeänä kuin alussa. Reflektiokokoukset koettiin tärkeiksi ja yhdessä keskustellessa asiat saivat myös uusia merkityksiä. Opinnäytetyön työstäminen harjoitteluprosessin aikana motivoi opiskelijoita ja antoi heille uudenlaista ymmärrystä teorian tiedon ja käytännön yhdistämisestä.

Tutkimustuloksista löytyy yhtäläisyyksiä kulttuurishokkiteoriaan, joskin toisen jakson taantuma poikkeaa perinteisestä mallista. Opiskelijoiden asenteet kuvastavat esimerkiksi ennakkoluuloisuutta, stereotyyppistä ajattelua ja etnosentrismä. Opiskelijoiden toimintavalmiuksista löytyy yhtymäkohtia itseohjautuvuus-luokitteluiden vaiheisiin. Opiskelijat joutuivat tosin toimimaan todellisia valmiuksiaan itseohjautuvammin.

Johtopäätöksinä todetaan mm., että opiskelijoiden kansainväliset harjoittelut edellyttävät huolellisia etukäteisvalmisteluja, ja että toistuvat harjoittelut ovat mielekkäitä. Opettajien tutorointitoimintaan on panostettava, mutta myös opiskelijoiden vertaistuen käyttämistä kannattaisi tehostaa. Käytetty lisäaineisto osoittaa, että opiskelijoiden valmentaminen helpottaa kulttuurien kohtaamista mutta kuitenkin jokainen käy oman henkilökohtaisen prosessinsa läpi. Jatkotutkimusaiheiksi esitetään mm. vastaavia tutkimuksia näiden tulosten varmistamiseksi; tutkimuksia, joissa opiskelijat harjoittelevat toisessa länsimaassa sekä tutkimuksia toistuvista harjoittelujaksoista samassa kotimaisessa toimintaympäristössä.

.....  
*Avainsanat:* kokemus, koulutus, kulttuuri, ohjattu harjoittelu, sosiaali- ja terveysala



Koistinen, Paula

Culture Collision—Adaptation and a New Understanding: Experiences of Finnish social and health care students during practical training in Estonian care homes.

---

## Abstract

The purpose of this research was to examine student experiences and their significance during practical training in a different culture, in this case Estonian. Another purpose was to examine the experiences in and the significance of training periods, which are performed in succession at the same training locale.

The research data was collected using the student trainee journals at two care homes in connection with the Viro Project in autumn 1995, and spring and autumn 1996. The main group of students participated the project during the first semester, a smaller group continued the following two semesters. Furthermore, from 1997 through 1999, the journals of another group of students from one training period were used as additional research material. Further data comprised of reflection and planning sessions held at the completion of each semester, supplemented by taped tutor-teacher meetings. The author of this research was one of the tutor-teachers.

The transcribed journal texts were analysed using the Colaizz seven-step analysis method. The research results suggested that the student's adaptation to the Estonian culture yielded a variety of emotions by way of internal processes. Intercommunication between the students and the care home staff was often problematic, as this was the home's first encounter with practical student trainees from Finland. The difficulties were even seen by the students as threatening the overall success of their practical training. The students' preparedness was dependent on both earlier experience and on the stage they had reached in their studies. Even inexperienced students were seen as willing to provide instructions to the department staff. Also, the gratitude expressed by the residents of the home supported the students through difficult moments. Furthermore, tutor feedback and encouragement was seen as important. Concrete instructions from the teachers were also desired. Associating with others from the student group and spending free time together were seen as sources of strength. The students developed both professionally and personally through the practical training experience.

During the second trainee period, it was as if the students were starting their process of adaptation to Estonian culture from the beginning once again. However, the process progressed more quickly than during the previous period. Only in the third period did the students' personal, culturally-connected experiences not promote and advance the process. From the beginning of the second period, the students were able to function as members of the care home staff, and personal work preparedness was seen to increase. Tutor support and encouragement was seen as important until the end, although in the last period the students desired to solve their own problems. Simultaneously, support of the Finnish student group was no longer as important as it had been at the beginning. Reflection sessions were maintained as important and the discussion was given new significance. Thesis work in combination with practical training provided motivation for the students and gave them a new understanding of the interplay between theory and practice.

The research results showed similarities to culture shock theories, although the situation differed from traditional models at the completion of the period. The attitudes of the students indicated prejudices, stereotyping and ethnocentrism. Points of connection were found among students' preparedness to the stages of self-guidance classification, in which the students had to function in actual situations requiring them to work on their own.

The conclusions indicated that the students' international training supposed preconceived anxiety about their advanced preparatory training and that the system of successive practical training periods is beneficial. Also, the teachers' tutoring is significant, but the support of peers was also seen to be of importance. The additional research material suggested that advanced preparation and training before departure made cultural contact easier; nevertheless, each student had to go through his or her own individual adaptation process. Further research on this topic could be carried out to confirm the results of this research. For a deeper understanding of this topic, a similar comparative study could be carried out in other western cultures with students successively performing practical training periods at the same locale as well.

.....  
*Keywords:* culture, education, experience, guided practical training, social and health care

## Esipuhe

Väitöskirjatutkimukseni on kulkenut elämässäni mukana kuusi vuotta. Lisen-siaattitutkimukseni valmistuttua vuonna 1998 tarvitsin pienen aikalisän aja-tusten tasaukseen. Tämän jälkeen olikin jo suorastaan tarve jatkaa taas työ-skentelyä. Tämä koko prosessi kaikkine vaiheineen on ollut minulle hyvin tärkeä ja kasvattava sekä tutkijana, opettajana että ihmisenä. Toivon, että nuo kolme aluetta asettuvat persoonaani sopusointuiseksi yhdistelmäksi tämän prosessin ansiosta.

Vaikka itse kirjoittaminen on monesti tapahtunut iltaisin talon hiljen-nyttyä tai päivisin töiden tai kotiaskareiden välissä, ei työni olisi tässä vai-heessa ilman kanssaihminen osuutta. Ensimmäinen kiitos kuuluu opiskeli-joille, jotka raskaiden harjoittelupäivien jälkeen iltaisin jaksoivat vielä ottaa päiväkirjansa esille ja kirjoittaa kokemuksistaan. Tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen ilman opiskelijoiden panosta. Sydämellinen kiitos teille jokaisel-le. Toinen tämän tutkimuksen kannalta oleellisen tärkeä ryhmä on ollut tutor-opettajien tiimi. Erityisesti ensimmäisen puolen vuoden aikana ryhmän ver-taistuki oli jaksamisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Kiitos kanssaelämisestä. Erityisen kiitoksen haluan lausua vielä lehtori, sairaanhoidon opettaja Sei-ja Mantilalle ja sairaanhoitaja Laura Martikaiselle tutkimustulosten kommentoinnista.

Merkittävää tukea ja apua olen erityisesti parin viimeisen vuoden aika-na saanut maisteri Klenja Tiitsarilta. Olemme usein keskustelleet virolaisen kulttuurin todellisuudesta ja sosiaali- ja terveysalan viimeaikaisista muutok-sista. Nämä keskustelut ovat auttaneet minua tutkimuksessani. Myös monet muut virolaiset kollegat ovat tarvittaessa auttaneet esimerkiksi kirjallisen materiaalin löytämisessä. Kiitos teille kaikille.

Tutkimukseni eri vaiheissa pääohjaajanani on ollut professori Pertti Kansanen. Sain lisen-siaattivaiheessa hänen jatko-opiskeluryhmästään intoa ja luottamusta jatkaa omaa tutkimustani. Kiitän professori Kansasta saamistani neuvoista, avusta ja kannustuksesta, joita olen tilanteen ja tarpeen mukaan häneltä saanut. Myös dosentti Marja Martikaisella on ollut tärkeä osuus työni etenemisessä. Kiitän häntä rehellisestä ja asiantuntevasta palauteesta sekä tu-esta, jota olen työni eri vaiheissa saanut. Professori Arja Puurulalta sain en-simmäisen rohkaisun ja kannustuksen aloittaa jatko-opintoni. Hänelle kuuluu lämmin kiitos myös lisen-siaattitutkimukseni ohjauksesta.

Professorit Juha Hämäläinen ja Kaarina Määttä ovat auttaneet minua työni viimeistelyssä antamalla monipuolista palautetta väitöskirjani käsikir-joituksesta. Kiitos asiaan paneutumisesta ja asiantuntevista kommentteista.

Kiitän Diakonia-ammattikorkeakoulua opintovapaasta ja ennen kaikkea suunnattomasta joustavuudesta työaikajärjestelyjeni suhteen. Käytännössä tämä on tarkoittanut välillä urakkaluontoista puurtamista työssä ja välillä mahdollisuutta paneutua tutkimukseeni. Tämä järjestely on osaltaan mahdollistanut tutkimukseni etenemisen.

Työyhteisössä saamani tuki on myös ollut minulle tärkeää. Ikään kuin Diakonia-ammattikorkeakoulun arvopohja olisi omalla pienellä ja arkipäiväiselläkin tavalla tullut eläväksi, kun työtoverit ovat osoittaneet kiinnostustaan ja hyväksyvää kannustustaan työni eri vaiheissa. Kiitän erityisesti yliopettaja, kasvatustieteen tohtori Hannu Kotilaa lukuisista käytännön neuvoista ja työni kommentoinnista. Erityiskiitos on sanottava myös kirjaston henkilökunnalle avuliaisuudesta ja pitkämielisyydestä monissa tilanteissa. Kiitän yhteisesti myös kaikkia niitä henkilöitä, joilta olen saanut erilaista teknistä apua.

Kollegoissani on myös monia, joiden kanssa olemme näinä vuosina ystävinä pyrkineet reflektoiden parantamaan sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta ja muutakin elämää. Kiitos teille kaikille antoisista hetkistä. Erityisesti mielessäni ovat viime vuosina työmatkoilla Tallinnassa ja muuallakin Virossa lehtori, kasvatustieteen maisteri Marianna Zotowin kanssa käydyt lukuisat aamuyön tunteille jatkuneet keskustelut. Nämä tilanteet ja ajatustenvaihdot ovat muun hyvän annin lisäksi kannustaneet minua myös tämän tutkimuksen tekemisessä.

Kiitos kuuluu myös muille ystäväilleni, jotka ovat kuunnelleet ja olleet kannustavia eri tilanteissa. Kaikki myötäeläminen on antanut minulle voimia myös tähän projektiin.

Lämmin kiitos kuuluu myös vanhemmilleni Kaija ja Aimo Kuirille. Vaikka välimatkamme on usein ollut satoja kilometrejä, olen koko ajan tuntenut, että olette ajatuksin ja rukouksin kulkeneet rinnallani tukien ja kannustan.

Perheeni on ollut koko tutkimusprosessin ajan tärkein voimavarani. Poikien kasvamisen ja tasapainoisen kehittymisen seuraaminen on ollut suuri ilo ja voimanhänke omalle jaksamiselleni. Olen saanut perheeltäni osakseni tukea ja kannustavaa hyväksyntää sekä teknistä apua. Minun on myös sallittu priorisoida tehtäviä ja ajankäyttöä erilaisissa tilanteissa. Minun on tunnustettava, että olen kiittollinen myös kodin arkisista askareista, sillä ne ovat pitäneet jalkani sopivan tukevasti maan pinnalla. Kiitos teille, Peter, Jussi, Olli ja Ville.

Tämän työn jättäminen helpottui ja yleensä mahdollistui, kun oivalsin että työn loppumisen täytyy olla myös alku johonkin. Nyt ei ole päällimmäisenä tunteena, että jotakin olisi tullut valmiiksi, vaan se, että ovi on avattu uusiin mahdollisuuksiin. Ehkä jatkan itse tästä virinneitä ajatuksia, tai kenties joku toinen saa kipinän tutkia jotakin tässä esille tullutta yksityiskohtaa tar-

kemmin. Nyt tuntuu hyvältä ja levolliselta jäädä odottamaan, millainen uusi alku on tulossa.

Espoossa syksyllä 2001 keltaisten omenapuun lehtien tipahdellessa pihanurmelle

Paula Koistinen



# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Tutkimus opiskelijoiden kansainvälisestä harjoittelusta .....	1
1.2	Tutkimuksen rakenne .....	3
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	5
2.1	Sosiaali- ja terveysalan koulutus .....	5
2.1.1	Opistoista ammattikorkeakouluiksi .....	5
2.1.2	Koulutuksen tavoitteena ammatillinen kasvaminen .....	7
2.1.3	Ohjattu harjoittelu .....	10
2.1.4	Kansainvälinen harjoittelu .....	12
2.1.5	Oppimisen kontekstuaalisuus .....	14
2.2	Virolainen kulttuuri .....	17
2.2.1	Historiaa .....	18
2.2.2	Kohti tulevaisuutta .....	20
2.3	Lähialueyhteistyötä oppilaitoksen Viro-projektissa .....	25
2.3.1	Projektissa mukana olleet virolaiset hoitokodit .....	27
2.3.2	Sosiaalihuoldajakoulutus projektin osa-alueena .....	30
2.3.3	Suomalaisten opiskelijoiden harjoittelu projektin osa-alueena .....	31
3	OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN TUTKIMINEN .....	35
3.1	Kokemusten tutkimisesta .....	35
3.2	Taustalla vaikuttava fenomenologinen tutkimustraditio .....	36
3.3	Kokemusten situationaalisuus .....	39
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN SUORITTA- MINEN .....	43
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma .....	43
4.2	Tutkimushenkilöt .....	43
4.3	Aineiston keruu .....	45
4.3.1	Sykliittisyys ja reflektiivisyys .....	45
4.3.2	Päiväkirjat .....	46
4.3.3	Merkittävät tapahtumat .....	48
4.3.4	Havainnointi .....	49
4.4	Aineiston analyysi .....	51
4.4.1	Colaizzin fenomenologinen analyysimenetelmä .....	52

4.4.2 Seitsemänvaiheisen analyyssimenetelmän sovelta-	
minen tähän tutkimukseen .....	53
4.5 Tutkimustulosten raportointi .....	55
TUTKIMUSTULOKSET .....	57
5 ENSIMMÄISEN HARJOITTELUJAKSON KOKEMUKSET:	
”KULTTUURIEN YHTEENTÖRMÄYS” .....	57
5.1 Kulttuurien kohtaaminen .....	57
5.1.1 Ensivaikutelma: <i>”Majasta (talosta) leijui onnelli-</i>	
<i>suuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri”</i> .....	57
5.1.2 Muutaman päivän kuluttua: <i>”Eristyshuoneen näke-</i>	
<i>minen herätti suuttumusta”</i> .....	59
5.1.3 Harjoittelujakson jatkuessa: <i>”Alan pitää näistä pai-</i>	
<i>koista ja ihmisistä”</i> .....	61
5.1.4 Ennen kotinlähtöä: <i>”Olo on haikea, mutta toivotta-</i>	
<i>vasti pääsen tulemaan tänne uudestaan”</i> .....	62
5.2 Opiskelijoiden ja hoitokotien työntekijöiden välinen	
kanssakäyminen .....	63
5.2.1 Osastoilla, joilla tuntui hyvältä olla harjoittelemassa:	
<i>”Taloon tultuamme huomasimme, että meitä oli</i>	
<i>odotettu”</i> .....	64
5.2.2 Osastoilla, joilla oli raskasta selviytyä harjoittelusta:	
<i>”Olimme täysin ulkopuolisia, eikä ketään näyttänyt</i>	
<i>kiinnostavan läsnäolomme”</i> .....	65
5.2.3 Opiskelijoiden ja työntekijöiden kanssakäymistä	
edistäviä tekijöitä: <i>”Tänään vietimme yhdessä</i>	
<i>osastomme ödeperenaisen (emännän) syntymäpäiviä</i>	
<i>liinavaatevarastossa”</i> .....	67
5.2.4 Vuorovaikutusta estäviä tekijöitä: <i>”Ihmiset ympä-</i>	
<i>rillämme olivat niin etäisiä ja kielimuuri vaivasi”</i> .....	70
5.3 Opiskelijoiden toimintavalmiudet .....	72
5.3.1 Kun opiskelijoilla oli vain vähän aikaisempaa ko-	
kemusta: <i>”Tarkoituksenamme oli antaa vähän käy-</i>	
<i>tännön vinkkiä asioista”</i> .....	73
5.3.2 Kun opiskelijoilla oli jo aikaisempaa kokemusta:	
<i>”Uskon, että olemme aukaisseet heidän silmiään</i>	
<i>näkemään, mitä hoitajan pitäisi tehdä”</i> .....	75
5.3.3 Hoitosuhteiden merkitys opiskelijoiden työskente-	
lyssä: <i>”Potilaamme tuntuivat tyytyväisiltä ja onnel-</i>	
<i>lisilta”</i> .....	78
5.4 Tutortuen tarve .....	80



5.4.1	Tutoropettajan tärkeys: ”Saimme purettua hänelle juuri silloin pinnalla olleet tunteet” .....	80
5.4.2	Ristiriitatilanteita: ”Opettaja soitti Helsingistä ja sai kaikki raivoihinsa” .....	82
5.5	Työn ja vapaa-ajan vuorottelu .....	83
5.5.1	Opiskelijoiden yhteenkuuluvuus voimavarana: ”Lopun iltaa söimme ja pelasimme korttia ja nauroimme” .....	83
5.5.2	Työaika vai vapaa-aika? ”Teimme eilen illalla eräälle potilaalle kukkasia seinäkoristeeksi” .....	84
5.5.3	Rauhan löytyminen: ”Puhelin ei soi ja on sanoinkuvaamattoman hiljaista” .....	85
5.5.4	Turvattomuutta ja yksinäisyyttä: ”Voi mua poloista” .....	86
5.5.5	Kulttuurien yhteenörmäyksiä: ”Ei ole ihme, että meitä arastellaan...” .....	87
5.6	Harjoittelukokemuksen merkitys opiskelijoille .....	88
5.6.1	Ammatillinen kasvaminen: ”Tajusin myös hoitotyön mahdollisuudet” .....	88
5.6.2	Persoonallinen kehittyminen: ”Päällimmäisenä on välittäminen ja yhteenkuuluvaisuuden tunne” .....	89
5.7	Reflektointi harjoittelujaksojen jälkeen lukukauden lopussa .....	91
5.7.1	Suomalaisuuden ja virolaisuuden erojen pohdinta: ”Se varmaan johtuu siitä Neuvostovallasta” .....	91
5.7.2	Oman toiminnan arviointi: ”Pitäiskö kuitenkin lähteä toiselta suunnalta” .....	93
5.7.3	Seuraavan harjoittelujakson suunnittelu: ”Että ei lähetä taas ihan alusta” .....	94
5.8	Yhteenveto opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson kokemuksista .....	95
5.9	Opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon .....	99
6	TOISEN HARJOITTELUJAKSON KOKEMUKSET: ”INTENSIIIVISTÄ TYÖSKENTELYÄ” .....	103
6.1	Kulttuuriin sopeutuminen .....	103
6.1.1	Jälleennäkeminen: ”Ihanaa, kukkia ja verhoja on tullut lisää” .....	103
6.1.2	Jonkin ajan kuluttua: ”Tarkemmin katsottuna kaikissa mukeissa kasvoi melkein sammalta” .....	106
6.1.3	Harjoittelujakson jatkuessa: ”Alan jotenkin tajuta niiden osaston ympärillä pyörivää elämää” .....	108

6.1.4 Ennen kotiinlähtöä: ”Tosi suuri pala sydäntä jää tänne” .....	109
6.2 Opiskelijoiden ja laitosten työntekijöiden välinen vuorovaikutus .....	111
6.2.1 Osastoilla, joilla tuntui aikaisemminkin hyvältä olla harjoittelemassa: ”Juttelimme aluks kuuden kuukauden päällimmäiset kuulumiset” .....	111
6.2.2 Osastoilla, joilla oli aikaisemmin raskasta selviytyä harjoittelusta: ”Suhde henkilökuntaan on onnistunut yli odotusten” .....	113
6.2.3 Vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä: ”Puhumme eestin kieltä paljon paremmin ja se on tehnyt kaikesta helpompaa” .....	116
6.3 Opiskelijoiden toimintavalmiudet .....	119
6.3.1 Vastuun myötä valmiuksia: ”Meistä tehdään sairaanhoitajat osastolle ... hurjaa ...” .....	119
6.3.2 Opiskelijat opettajina: ”Tietenkään ei voi odottaa heidän heti sisäistäneen, mutta alku oli lupaava” .....	121
6.3.3 Omien päivittäisten rutiinien kehittyminen: ”Aamupäivä hurautti protseduureja (toimenpiteitä) tehtäessä” .....	123
6.3.4 Uudistusten ehdottaminen ja alkuun paneminen: ”Vessaan pitää saada myös ehdottomasti vessaperitelineet ja saippua-automaatit” .....	125
6.3.5 Hoitosuhteiden merkitys opiskelijoiden työskentelyssä: ”Ne kaikki oli kauheen kiitollisia” .....	126
6.3.6 Epävarmuuden ja turhautumisen hetkiä: ”Iltapäivällä 12.3; turhautumisen aikarajoilla” .....	128
6.4 Tutortuen tarve .....	130
6.4.1 Tutoropettajan tärkeys: ”Ihan hyvä, että kenttäohjaaja käy paikan päällä” .....	130
6.4.2 Laiminlyödyksi tulemisen kokemuksia: ”On hyvä, että saamme vapaat kädet, mutta toisaalta todella kaipaisimme edes jonkin sortin ohjausta!” .....	132
6.5 Työn ja vapaa-ajan vuorottelu .....	133
6.5.1 Työn ja vapaa-ajan sekoittuminen: ”Viikonloppuna suunnittelemme pienet osastotunnit, joita alamme joka päivä toteuttaa” .....	134
6.5.2 Rauhan ja virkistykseen löytyminen: ”Illalla kävimme vielä kurkistamassa yöelämää” .....	136
6.5.3 Yhteenkuuluvuus hoitokodin työntekijöiden kanssa: ”Illaksi kutsuimme sairaanhoitajan kylään” .....	136
6.6 Harjoittelukokemuksen merkitys opiskelijoille .....	137

6.6.1	Ammatillinen kasvaminen: <i>"Ehkä itse syyllistyy siihen, että aliarvioi potilaita"</i> .....	138
6.6.2	Persoonallinen kehittyminen: <i>"No, yllätys, yllätys, ... ennakkoluulot ovat pettäviä"</i> .....	139
6.7	Reflektointi lukukauden lopussa .....	140
6.7.1	Vieläkin kulttuurieroista: <i>"Tulee syyllinen olo, kun oon vieny tätä länsimaista hapatusta sinne"</i> .....	140
6.7.2	Samaan harjoittelupaikkaan palaamisen merkitys: <i>"... tulee semmoinen kauhea kunnianhimo, että haluaa saada jotaki pysyvää kehitystä"</i> .....	143
6.7.3	Oman toiminnan arviointi: <i>"Vähän niinku tuntu, että tää nyt on arkea ..."</i> .....	145
6.7.4	Tutoroinnin tarpeellisuus: <i>"Kaipas tukee, että apua, nyt on paniikki"</i> .....	146
6.7.5	Jatkosuunnitelmia: <i>"Sillain sais niinku siirtämällä siirrettyä sitä toimintaa heidän toiminnaksi, kun sitä valmistaits sen virolaisen kanssa"</i> .....	148
6.8	Yhteenveto opiskelijoiden toisen harjoittelujakson kokemuksista .....	150
6.9	Opiskelijoiden toisen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon .....	153
7	KOLMANNEN HARJOITTELUJAKSON KOKEMUKSET: "ITSEOHJAUTUVAA TYÖSKENTELYÄ JA UUDENLAISTA YMMÄRTÄMISTÄ" .....	157
7.1	Kulttuurissa eläminen .....	157
7.1.1	Työyhteisöön kuuluminen: <i>"Vaikka täällä ei aina olekaan niin hauskaa, niin odotan jo innolla seuraavaa kertaa"</i> .....	157
7.1.2	Teidän ja meidän kulttuurit: <i>"Byrokratia tuli jälleen vastaan"</i> .....	158
7.1.3	Historia osana kulttuuria: <i>"Muistot menneestä elämästä ovat osalle hyvin arkoja"</i> .....	160
7.2	Harjoitteluosastolla tapahtuneiden muutosten arviointi .....	161
7.2.1	Muutokset toimintaympäristössä: <i>"Huoneita oli myös muutettu parempaan suuntaan ..."</i> .....	161
7.2.2	Muutokset henkilökunnan toiminnassa: <i>"Sanittaret tekivät potilaista kiitettävästi huomioita"</i> .....	161
7.2.3	Ilmapiirimuutokset: <i>"Asenteet ovat muuttuneet kolmessa lukukaudessa"</i> .....	163
7.2.4	Opiskelijoiden kokemukset muutosten aiheuttajista: <i>"Itseä mitenkään kehumatta ..."</i> .....	164
7.3	Opiskelijoiden toimintavalmiudet .....	165

7.3.1	Työyhteisössä pärjääminen: <i>"Työhön tartuin käsiksi jo ensimmäisenä päivänä – ja millä innolla!"</i> .....	165
7.3.2	Toimintamallien luominen: <i>"Sanittaret vuoron perään kävivät kurkkimassa, mitä teimme"</i> .....	167
7.3.3	Työntekijöiden ohjaaminen: <i>"Mitenkähän ne on ennen annettu?"</i> .....	169
7.3.4	Hoitosuhteiden merkitys: <i>"... ehdottomasti hellyttäv in oli kehitysvammainen nainen ..."</i> .....	170
7.3.5	Palaute onnistumisesta: <i>"Meihin oltiin kaikin puolin tyytyväisiä"</i> .....	171
7.4	Henkilökohtaisen kehittämishaasteen löytäminen .....	173
7.4.1	Opinnäytetyön ideointia: <i>"Yritämme määritellä standardit"</i> .....	173
7.4.2	Ongelmakohtia opiskelijatutkijan työssä: <i>"Teke mätön kysely stressaa ..."</i> .....	174
7.5	Reflektointi harjoittelujaksojen jälkeen lukukauden lopussa .....	176
7.5.1	Kulttuurisidonnaisuudesta: <i>"Ihmisen hyvä voi tar koittaa eri kulttuureissa aivan eri asiaa"</i> .....	176
7.5.2	Hoitosuhteista: <i>"... että hänet otettaisiin tänne Suomeen tutkimuksiin"</i> .....	178
7.5.3	Tutoropettajan merkitys: <i>"... meistä tuntuu, että me tiedetään se tilanne vähän paremmin ..."</i> .....	180
7.6	Yhteenveto opiskelijoiden kolmannen harjoittelujakson kokemuksista .....	181
7.7	Opiskelijoiden kolmannen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon .....	184
8	POHDINTA .....	189
8.1	Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset .....	189
8.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	191
8.3	Johtopäätökset tutkimuksesta ja tutkimustuloksista .....	199
8.3.1	Teoreettisen tiedon ja tämän tutkimuksen tulosten yhteys .....	199
8.3.2	Tutkimustehtävien ja tutkimusmenetelmän arvioin tia .....	202
8.3.3	Lisäaineiston merkitys .....	203
8.3.4	Johtopäätöksiä opiskelijaohjauksesta ja koulutuk sesta .....	205
8.3.5	Projektin keskeyttämisen arviointia .....	207
8.3.6	Tutkimustulosten hyödynnettävyys .....	210
8.4	Projektin suunnittelun tarkastelua .....	212
8.5	Koko projektin vaikutusten arviointia .....	213

8.6	Jatkotutkimushaasteita .....	215
8.7	Omakohvaisia kokemuksiani tutkijana ja tutoropettajana.....	218
LÄHTEET .....		221
LIITTEET .....		241
Liite 1	Ohje päiväkirjan kirjoittamiseen harjoittelujaksoilla.....	242
Liite 2	Esimerkki seitsemänvaiheisen analyysimenetelmän so- veltamisesta tähän tutkimukseen .....	243
Liite 3a	Opiskelijoiden kokemusten ja toimintavalmiuksien yksi- löllisyys .....	247
Liite 3b	Opiskelijoiden tyypittely harjoittelukokemusten ja toi- mintavalmiuksien mukaan .....	250



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimus opiskelijoiden kansainvälisestä harjoittelusta

Kansainvälisyys ja monikulttuurinen osaaminen ovat nykypäivän työnhakijan ehdottomia valttikortteja. Yhä useammin näitä valmiuksia pyritään saamaan jo koulutuksen aikana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia opiskelijalla saattaa olla ulkomailla suoritetun, koulutukseen kuuluvan harjoittelujakson aikana. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat palasivat samaan harjoittelupaikkaan ensimmäisen jakson jälkeen vielä kahtena seuraavana lukukautena. Tällöin oli mahdollisuus seurata opiskelijoiden kokemusten muuttumista heidän tutustuessaan harjoitteluympäristöönsä ja sen kulttuuriin ensimmäistä harjoittelujaksoa tarkemmin. Tutkimustuloksia voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi suunniteltaessa opiskelijoiden kansainvälisiä harjoittelujaksoja ja harjoitteluihin liittyvää ohjausta.

Kansainvälinen osaaminen on nykyään todennäköisesti jokaisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa yhtenä tavoitteena. Tämä tavoite pyritään saavuttamaan tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuutta suorittaa osa opinnoista ulkomailla. Lähestulkoon jokainen opiskelija ainakin miettii koulutuksensa aikana kaukomaita, lähialueita tai Euroopan maita mahdollisiksi harjoittelupaikoikseen varmistaakseen myöhemmin kilpailukykyä työssä. Usein vaikuttaa siltä, että mitä eksoottisempi harjoittelumaa on, sitä todennäköisemmin se kiehtoo ja kiinnostaa opiskelijoita. Kaukomaiden harjoittelupaikat saattavat olla nykyään niin kysyttyjä, etteivät oppilaitokset pysty tarjoamaan niissä harjoittelumahdollisuuksia yhtä paljon kuin opiskelijat haluaisivat. Tilanteessa on myös riski, että opiskelijat lähetetään matkaan tekemättä riittäviä etukäteisvalmisteluja.

Koulutukseen liittyvä harjoittelu on opiskelujakso. Harjoittelupaikan konteksti, jossa oppimista odotetaan tapahtuvan, saattaa olla hyvinkin merkittävä oppimiseen vaikuttava tekijä (esim. Rauste-von Wright 1997, Tynjälä 1999a, b, c). Tässä tutkimuksessa harjoittelukonteksti tarjosi muun muassa alkeellisia olosuhteita, mutta toisaalta luovuuden mahdollisuuksia. Lisäksi tutkimuksen kontekstiin liittyi vierasta kieltä, yhteentörmäyksiä, tunteiden kirjoa sekä uskoa tulevaisuuteen. Harjoittelukontekstina oli kaksi virolaista hoitokotia, joissa asui sikäläisestä yhteiskunnasta eri tavoin syrjäytyneitä ihmisiä, vanhuksia ja kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia henkilöitä.

Tutkimuksessa oli mukana sosiaali- ja terveystieteiden opistoasteen ja myöhemmin ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Tutkimuksen pääaineisto koos-

tuu opiskelijoiden päiväkirjoista, jotka kerättiin suomalaisten ja virolaisten yhteistyönä tehdyn Lähialueyhteistyöprojektin aikana. Projektiin kuului kahden virolaisen hoitokodin työntekijöiden ja johtajien koulutus sekä suomalaisten sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden toistuvat harjoittelut hoitokodeissa projektin aikana. Opiskelijat suorittivat harjoittelujaksojensa välissä teoreettisia opintojaan sekä kävivät harjoittelujaksoillaan myös suomalaisissa oman alansa toimintaympäristöissä. (Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998.)

Tutkimukseni taustaksi esittelen työssäni aikaisempaa opistotasoista sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta sekä nykyistä saman alan ammattikorkeakoulutusta, koulutusta ohjaavia säädöksiä (esim. laki 255/95, asetus 256/95) ja aiempia tutkimuksia sekä tutkimustuloksia (esim. Kotila 2000, Raudaskoski 2000, Salminen 2001). Lisäksi kerron koulutuksiin liittyvästä ohjatusta harjoittelusta sekä kansainvälisen harjoittelun järjestämisestä koulutuksen aikana (esim. Kaartinen-Koutaniemi 2001). Koska konteksti vaikuttaa merkittävästi tämän tutkimuksen järjestämiseen ja lopulta tutkimustuloksiin, selvittelen alussa myös kontekstin yleistä merkitystä oppimiselle. Tämän tutkimuksen konteksteihin, Viroon, virolaiseen kulttuuriin (ks. esim. Tulva 1995) ja Lähialueyhteistyöprojektissa mukana olleisiin hoitokoteihin, paneudun osin yksityiskohtaisestikin.

Kokemusten tutkimiseksi päädyin fenomenologisen tutkimustradition (esim. Moustakas 1994, Perttula 1995a, b, c, Valle 1989) näkökulman hyödyntämiseen. Tutkimusaineisto, eli opiskelijoiden omista kokemuksistaan kirjoittamat päiväkirjatekstit, analysoin tätä tutkimusta varten mukaillulla Colaizzin fenomenologisella analyysimallilla (Colaizzi 1978). Vahvistin ja tarkensin saamiani tuloksia tutoropettajien havaintojen ja opiskelijoiden ja opettajien yhteisten reflektiokokousten perusteella.

Tutkimustulos-osiossa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia ja kokemusten merkityksiä. Opiskelijoille merkittävimmät kokemukset liittyivät kulttuurien kohtaamiseen, suhteisiin harjoitteluosaston työntekijöiden kanssa, omiin työskentelyvalmiuksiin, omaan ammatilliseen ja persoonalliseen kasvamiseen, tutor- ja mentortukeen tai niiden puuttumiseen sekä vertaisryhmän merkitykseen ja vapaa-ajan viettoon harjoittelujakson aikana. Tarkastelen muun muassa näiden teema-alueiden kokemusten muuttumista eri harjoittelujaksoilla opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten pohjalta. Saatua tutkimustuloksia peilaan aikaisempiin tutkimuksiin ja teorianäkökulmiin esimerkiksi kulttuurien kohtaamisesta ja siihen liittyvistä asenteista (esim. Andrews & Boyle 1995, Duckitt 1994, Koistinen 1998, Sue & Sue 1990,) itseohjautuvuudesta (Grow 1991, Koro 1992, 1993a, b) ja opiskelijaohjauksesta (esim. Helakorpi & Olinuora 1997, Munnukka 1997).

Kolme lukukautta kestäneen seurannan aikana opiskelijat ehtivät käydä läpi laajan tunteiden kirjon. Vierias ja välillä luotaantyöntävä ympäristö her-



kisti heidät havaitsemaan pienetkin yksityiskohdat ympärillään ja muiden ihmisten toiminnassa. Joinakin harjoittelupäivinä näennäisesti pieni kokemus saattoi laajeta yleiseksi toivottomuudeksi. Toisina päivinä taas jokin nopeasti ohikiitävä myönteiseksi koettu tilanne auttoi opiskelijoita kääntämään harjoittelukokemuksensa laajemminkin toivoa herättäväksi. Toivon ja turvallisuuden kokeminen eri vivahteina aina toivottomuuteen ja turvattomuuteen saakka leimasikin voimakkaasti opiskelijoiden harjoittelupäiviä jaksojen aikana.

Tämän tutkimuksen aikana heräsi yhä uudelleen kysymys, millaisia opiskelijoiden kokemukset olisivat olleet, mikäli heidän harjoittelujaksojensa toimintaympäristö ja siihen vaikuttava kulttuuri olisivat olleet toisenlaisia. Luultavasti kontekstilla oli tässä voimakas merkitys kokemusten laatuun, samoin kuin jokainen konteksti omine piirteineen varmasti saa aikaan erilaisia kokemuksia. Kokemukset sinänsäkin ovat aina yksilöllisiä. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulokset antanevat opiskelijoiden kansainvälisten harjoitteluiden suunnittelijoille ja ohjaajille pohdittavaa siitä, mitä näkökulmia olisi syytä ottaa huomioon opiskelijoiden mahdollisimman myönteisten kokemusten turvaamiseksi ja oppimisen mahdollistamiseksi.

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Käsillä oleva tutkimus jakautuu seuraaviin osioihin:

- 1) Tutkimusaiheeseen, -ajanjaksoon ja tutkittavaan kontekstiin johdattelu

Osiossa esittelen tutkimuksen taustalla vaikuttavat ja siihen liittyvät sosiaali- ja terveysalan koulutukset ja niiden muuttumisen. Samoin tarkastelen oppimisen kontekstuaalisuutta ja tämän tutkimuksen kontekstia, virolaista kulttuuria, historiallisesta ja tulevaisuuteen suuntaavasta näkökulmasta. Esittelen myös projektin, johon liittyneenä tämä tutkimus suoritettiin.

- 2) Tutkimuksen menetelmällinen lähestymistapa ja tutkimuksen suorittaminen

Tarkastelen tässä kokemusten tutkimista ja siihen taustalla vaikuttavaa fenomenologista tutkimustraditiota. Nostan myös esille tämän tutkimuksen kanalta merkittävän kokemusten situationaalisuuden. Esittelen myös käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksen, tutkimushenkilöt ja aineiston keruun, analysoinnin ja raportoinnin suuntaviivat.

### 3) Tutkimustulosten esittely

Jaoin tutkimustulokset kolmeen osaan. Jokaisessa osassa tarkastelen opiskelijoiden yhden lukukauden harjoittelujakson kokemuksia. Tämä rakenne helpotti opiskelijoiden kehittymisen arviointia kokemusten muuttumisen kautta. Kokemusten muuttumista ja niiden ailahtelua voi tarkastella myös tämän osion sisällysluettelon kautta. Olen nostanut jokaiseen otsakkeeseen jonkin tyyppillisen ja kokemuksia hyvin kuvaavan ilmaisun opiskelijoiden päiväkirjoista. Kunkin luvun loppuun olen liittänyt vielä tiivistelmän kyseisen harjoittelujakson tutkimustuloksista.

Olen analysoinut ja rakentanut käsillä olevan tutkimuksen aineistolähtöisesti. Tämä näkyy tutkimusraportissa siten, että esitän teoreettiset johtopäätökset vasta kunkin lukukauden harjoittelujakson kokemusten jälkeen kyseisiin kokemuksiin peilaten.

### 4) Pohdintaluku

Luku sisältää useita alakohtia. Se on tutkimusraportin kokoava osio, jossa tarkastelen tätä tutkimusta, siihen liittyviä tekijöitä ja ongelmakohtia eri näkökulmista. Esillä on tähän tutkimukseen sidoksissa olevaa eettistä pohdintaa sekä ajatuksia tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Teen myös johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista useista eri näkökulmista sekä projektin suunnittelusta ja sen vaikutuksista virolaisiin hoitokotiyhteisöihin ja suomalaisille osallistujille ja heidän taustayhteisöilleen. Pohdin myös tutkimukseni hyötyä sekä sosiaali- että terveysalan koulutusten kansainvälisten harjoitteluiden että yleisemmästä hyödyntämisen näkökulmasta. Esitän myös ajatuksia jatkotutkimushaasteista. Koska olin itse mukana tutkimuksessa muutenkin kuin aineiston kerääjänä, olen pohtinut koko prosessia henkilökohtaisten kokemusteni näkökulmasta.

Pohdinta-luvussa palaan myös vielä aikaisemmin tutkittuun ja teoreettiseen tietoon liittäen sen koko tutkimusprosessin aikana tutkittuihin kokemuksiin ja niiden muutoksiin.

## 2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimus suoritettiin suomalaisen koulutusjärjestelmän muutosvaiheessa. Sen alussa useissa opistoissa annettiin vielä vanhan ohjelman mukaista koulutusta, kun samanaikaisesti uutta järjestelmää kokeiltiin ja osin vakinaistettiin. Tähän tutkimukseen vaikutti sekä vanha keskiasteen koulutusjärjestelmä että uudistunut korkeakoululaitos.

### 2.1 Sosiaali- ja terveystieteiden koulutus

Tutkimuksessa oli mukana opistoasteen koulutuksesta kehitysvammaistenohjaaja-, sairaanhoitaja-, sosiaalikasvattaja- ja sosiaaliohjaajaopiskelijoita sekä myöhemmin ammattikorkeakoulutuksesta sairaanhoitaja- ja sosionomiopiskelijoita. Seuraavassa koulutuksia ja korkeakoulu-uudistusta tarkastellaan lähiinnä tämän tutkimuksen viitekehyksenä.

#### 2.1.1 Opistoista ammattikorkeakouluiksi

Ammattikorkeakoulu-uudistus muutti perusteellisesti suomalaista sekä keskiasteen ammatillista koulutusta että korkeakoulumallia. Aikaisemmin korkeakouluiksi Suomessa luettiin vain yliopistolliset korkeakoulut, kun muu korkean asteen koulutus oli opistoissa keskiasteen yhteydessä. Toisin kuin yliopistoille, keskiasteen ammattioppilaitoksille (opistoille) ei sallittu autonomia kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä (Lampinen 1995).

Sosiaali- ja terveystieteiden opistotasoinen sairaanhoitajakoulutus kesti 3,5 vuotta lukiopohjaisena ja 4,5 vuotta peruskoulupohjaisena. Sairaanhoitajakoulutukseen kuului 20 opintoviikon syventävät valinnaisen erikoisalan opinnot (sisätautikirurginen, psykiatrinen, leikkaus ja anestesia- ja lasten sairaanhoito). Opistoasteista sairaanhoitajakoulusta ohjasivat ja säätelivät Euroopan unionin direktiivit ja suositukset (ks. direktiivi 77/453/ETY, asiakirja XV/E/8481/4/97-FI). Samat, uudistuvat ja ajoittain tarkennetut, direktiivit ja suositukset ohjaavat edelleen eurooppalaista sairaanhoitajakoulutusta.

Sosiaalialan keskiasteen opistotutkintojen, kehitysvammaistenohjaajan, sosiaalikasvattajan- ja sosiaaliohjaajan tutkintojen suorittamiseen kului lukiopohjaisilta opiskelijoilta 3 vuotta ja peruskoulupohjaisilta 4 vuotta (OPH 1996, ks. myös OPH 1991, AKH 1988a, 1988b, 1988c). Sosiaalialan opistoasteen koulutusohjelmat johtivat suoraan valitun alan koulutusammattiin (esim. kehitysvammaistenohjaaja, sosiaalikasvattaja tai sosiaaliohjaaja) tai

vaihtoehtoisen 20 opintoviikon kautta valitulle suuntautumisalalle (esim. lapsi- ja nuoriso- ja perhetyö, vanhustyö, vammaistyö tai mielenterveys- ja päihdetyö) (ks. OPH 1996, AKH 1988a, 1988b, 1988c). Sosiaalialan opistoasteisena koulutuksena oli mahdollista suorittaa myös diakonin opintolinja, joka sisälsi sosiaaliohjaajan koulutuksen (AKH 1988d.)

Edelleen toiminnassa olleiden opistoasteisten koulutusten rinnalle käynnistyivät vuonna 1991 ensimmäiset ammattikorkeakoulukokeilut (asetus 392/ 91, laki 391/91, ks. myös Helakorpi, Olkinuora 1997, Lampinen & Savola 1995, Salminen 2001). Ammattikorkeakouluja ryhdyttiin kehittämään nostamalla ammatillisten oppilaitosten opistokoulutusta korkeakoulutasoiseksi (Kurtakko 1995). Kysymyksessä oli siis jo olemassa olevan koulutuksen tason kohottamisesta ja tutkintojen kansainvälisen vertailtavuuden parantamisesta. Koulutuksen kehittämisessä ei tyydytty vain erilaisiin toimiin yksittäisissä opistoissa ja joillakin koulutusaloilla, vaan kehittäminen kohdistettiin koko koulutusjärjestelmään. (Salminen 1997). Ammattikorkeakoulun syntyyn on vaikuttanut suomalaisille jo historiallisestikin ominainen vahva koulutusoptimismi. Ammattikorkeakoulujen kautta pystyttiin myös takaamaan aikaisempaa suuremmalle osalle ikäluokasta mahdollisuus korkea-asteen opintoihin (Salminen 1997, 1999).

Ammattikorkeakoulujen kokeilutoimintaa kehitettiin julkisten keskustelujen ja arviointien kautta, ja yksittäiset ammattikorkeakoulut käyttivät toimintansa kehittämisessä myös ulkopuolisia arvioitsijoita (Raudaskoski 2000). Takalan (1995) mukaan tavoitteena oli kehittää ammattikorkeakoulu euroopalaisen mittapuun mukaan tasokkaaksi, omaleimaiseksi ja kilpailukykyiseksi korkeakouluksi. Suunnitteluvaiheessa selvitetttiinkin, millaisia järjestelmiä muualla oli. Tietoisesti ei kuitenkaan haettu ulkomaista mallia, jota olisi pyritty jäljittelemään (Salminen 1997).

Koko ammattikorkeakoulujen kehittämisen ja nykyisen toiminnan ajan on käyty keskustelua ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen opetuksen ja tutkintojen vertailtavuudesta ja rinnasteisuudesta (esim. Korhonen 1992, Liljander 1997, Raudaskoski 2000), eikä yliopistojen taholta tulevalta kritiikiltä ja varauksellisuudeltakaan ole välttytty (Salminen 1998). Kehittämisen- ja kokeilutoiminnan kautta päästiin maassamme tällä hetkellä olevaan duaali- eli kaksoisjärjestelmämalliin, joka tarkoittaa korkeakoulujärjestelmässämme kahta rinnakkain toimivaa korkeakoulujärjestelmää: yliopistot ja ammattikorkeakoulut (ks. esim. Laakkonen 1999, Lampinen 1995). Ammattikorkeakoulut ovat Välimaan (1997) mukaan luoneet yliopistoillekin kehittämishaasteen.

Ensimmäiset väliaikaiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 1995 (vakinaistettu toiminta käynnistyi vuonna 1996), ja viimeisetkin väliaikaiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin elokuussa vuonna 2000. Monialaisista ammattikorkeakouluista on muodostunut koko maan kattava verkosto

(OPM 1999). Aikaisempi opistoasteinen sosiaali- ja terveystieteiden koulutus on kehitetty ja muutettu ammattikorkeakoulutukseksi. Sairaanhoidajan tutkintonimike säilyi (sairaanhoidaja amk). Sosiaalialan tutkintonimikkeeksi tuli sosionomi (amk).

Ammattikorkeakouluissa suoritettu tutkinto katsotaan perustutkinnoksi (asetus 256/95), jonka jälkeen on mahdollisuus lisä- ja täydennyskoulutuksena erilaisiin erikoistumisopintoihin. Asetuksen (256/95) mukaan ammatillisia erikoistumisopintoja voidaan käyttää jatkotutkinnon osana. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilua koskevan lakiesityksen perusteluissa todetaan, että tällä hetkellä kuitenkin ainoa mahdollisuus tutkintoon johtavaan peruskoulutuksen jälkeiseen jatkokoulutukseen on maisterin tutkintoon johtava koulutus. Ensimmäiset pilottikokeilut ammattikorkeakoulun jatkotutkinnoista käynnistyivät keväällä 2002. Kokeilun jälkeen tehdään linjaukset jatkotutkintojen asemasta. (Hallituksen esitys laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta 2001.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa pyritään toteuttamaan konstruktivistisen oppimisnäkemyksen (ks. esim. Rauste-von Wright 1997, Rauste-von Wright & von Wright 2000, Tynjälä 1999a, b, c; ks. myös Uusikylä 1999) piirteitä. Tällöin oppimisessa korostetaan kokemuksellisuutta ja omakohtaisuutta. Oppiminen käsitetään myös oppijan oman aktiivisen toiminnan tulokseksi (alkaa jo oppimaan oppimisesta). Lisäksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu, että oppiminen nähdään kontekstisidonnaisena ja sosiaalisesti vuorovaikutteisena. Oppimiseen katsotaan myös vaikuttavan tiedon tulkinnan ja valikoinnin, transferin (siirtovaikutuksen) sekä oppimisen arvioinnin. (Raudaskoski 2000, Rauste-von Wright & von Wright 2000, Rauste-von Wright 1997; reflektioprosessista oppimisesta ks. Peltomäki 1996; kriittinen näkökulma konstruktivismin soveltamiseen ks. Jussila 1999). Eteläpellon (1992) mukaan reflektiivisyys merkitsee omakohtaista ja subjektin vastuullisuuteen perustuvaa suhtautumista oppimiseen (ks. myös Kuokkanen 2000, 22–24).

Salmisen (1998) mukaan ammattikorkeakoulu-uudistus merkitsi statuksen nousua ja koulutuksen vetovoimaisuuden lisääntymistä. Samalla se toi mukanaan innostavan kehittämishaasteen nostaa koulutuksen tasoa ja kehittää koulutuksen sisältöä ja opettajien ammattitaitoa sekä lisätä muodollista pätevyyttä.

## 2.1.2 Koulutuksen tavoitteena ammatillinen kasvaminen

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa tavoiteltaviin ammatillisiin valmiuksiin ja tämän myötä koulutusohjelmien sisältöihin vaikuttaa se, millaista osaamista nykyhetken ja erityisesti tulevaisuuden yhteiskunta ja globalisoituva

maailma tällä alalla tarvitsee. Metsämuuronen (1998) on kerännyt eri työryhmien (esim. Valtioneuvosto, OPM, STM, Stakes jne.) tekemiä kartoituksia ja raportteja sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöistä. Raporttien laatijat ovat Metsämuuronen mukaan yksimielisiä siitä, että monenlaisia muutoksia tulee tapahtumaan. Keskeisiä muuttumisasi alueita tulevat olemaan asiakkaat (ikäntyminen, osallistuvuus, arvot, terveys, tarpeet), politiikka (kansainvälisyys, palvelurakenne, koulutuspolitiikka; elinikäinen oppiminen), talous (kansantalous, työttömyys/työvoimapula, tietoyhteiskunnan kehitys), sosiaaliset tekijät (yhteisöllisyys/yksilöllisyys, verkostoituminen, palvelurakenne), teknologia (informaatioteknologia, teknologia) ja ekologia (kestävä kehitys, ekokatastrofien uhka).

Ammattitaidon käsitteellinen määrittely on hyvin kirjavaa alalla käydyssä keskustelussa; usein rinnastetaan synonyymeiksi käsitteet ”ammattitaito”, ”kvalifikaatio” ja ”pätevyys eli kompetenssi”. Näillä käsitteillä voidaan katsoa olevan yhteinen sisällön ydin, mutta kullakin on myös oma erityinen merkityksensä. (Metsämuuronen 1998, Pelttari 1997). Pelttarin (1997) ja Metsämuuronen (1998) mukaan kvalifikaatio liittyy ammattitaitoon siten, että työelämästä tulevat esille ne vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä odotetaan. Tätä vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimukseksi. Kompetenssia ei pystytä määrittelemään yleisesti, vaan se on sitä, mitä yksilö kykenee tekemään tietyissä tehtävissä ja tilanteissa. Ääritapauksissa edellä mainittu saattaa tarkoittaa sitä, että yksilö on pätevä (kompetentti) tekemään jonkin työtehtävän, vaikka hänellä ei olekaan virallista ammattitutkintoa. Päävastaisessa äärimmäisessä tilanteessa työntekijä saattaa olla teknisesti kvalifioitunut (esim. hän on saanut tutkintotodistuksen) joihinkin työtehtäviin, mutta ei kykenekään suoriutumaan hänelle osoitetuista tehtävistä.

Honkakoski (1995) on selvittänyt sosiaalialan tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksia ja Pelttari (1997) samaa asiaa terveydenhuoltoalalta (sairaanhoitajat). Selvitykset osoittavat molemmilla aloilla olevan hyvin samantyyppisiä osaamistarpeita: esimerkiksi moni- ja laaja-alainen osaaminen ja lisäksi erikoisosaaminen, erilaiseen ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät valmiudet; kyky yhteistyöhön, jatkuva oppimisvalmius ja työn kehittämisvalmius. Pelttarin tutkimusraportissa esitetään myös monia yksityiskohtaisia sairaanhoitajan työhön kuuluvia kvalifikaatiovaatimuksia, kuten esimerkiksi terveyden edistämisen valmiudet, käden taidot ja uuden teknologian hallinta, ohjaus- ja neuvontavalmiudet, valmiudet ihmisen oman toimintakyvyn ja omien voimavarojen tukemiseen ja aktivointiin. Honkakoski puolestaan esittää erityisesti sosiaalialan osaamisvaatimuksina muun muassa kyvyn yhdistää uutta ja vanhaa ja kyvyn nähdä kunkin ajan perusongelmat. (ks. myös Metsämuuronen 1998, 46–49.)

Edellä esitetyn lisäksi sosiaali- ja terveysalan yhteisenä ammatillisena erityisvaatimuksena on huomioida ammatillisessa työssä erilaiset eettiset pe-

riaatteet. Suomen Sairaanhoidajaliitto julkaisi sairaanhoidajan eettiset ohjeet vuonna 1996, ja Sosiaalityöntekijäin Liitto hyväksyi omat ammatillisen työn eettiset periaatteet vuonna 1998. Molemmissa eettisissä ohjeistuksissa on pohjana alan kansainvälisten järjestöjen vastaavat ohjeet ja molemmissa on mukana YK:n Ihmisoikeuksien julistuksen periaatteita. Ohjeiden mukaan sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden tulee muun muassa kunnioittaa ihmisarvon loukkaamattomuutta, toimia tehtävässään oikeudenmukaisesti ja riippumatta ihmisen iästä, kulttuurista, rodusta, poliittisesta vakaumuksesta, sukupuolesta tai yhteiskunnallisesta asemasta, kunnioittaa ihmisen itsemääräämisoikeutta ja asiakassuhteen luottamuksellisuutta. (Suomen Sairaanhoidajaliitto 1996, [www.sostl.fi](http://www.sostl.fi).) Ammattialan eettisten kysymysten tarkastelu, tutkiminen ja ohjeistaminen on kansainvälisestikin laajaa ja monipuolista koskien sekä koulutusta että jo ammatissa olevien työntekijöiden toimintaa (ks. esim. Botes 1999, Eesti Õede Ühing 1996, Eilts-Köchling ym. 2000, Parsons ym. 2001, Thomsen 2000, Zahner 2000).

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa eettisiä kysymyksiä käsitellään sellaisenaan ja yhdistettynä erilaisiin ammatillisiin teoreettisiin ja käytännön tilanteisiin. Tavoitteena on, että opiskelijat oppisivat tarkastelemaan erilaisia ammattialansa eettisiä kysymyksiä ja ammattialansa eri kysymyksiä eettisestä näkökulmasta ja että heidän toimintansa kehittyisi jo koulutuksen aikana eettisesti korkeatasoiseksi.

Usein erityisesti sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa puhutaan ammatillisesta kasvamisesta, kun tarkastellaan opiskelijoiden kehittymistä ammatitaitoisiksi. Ammatilliseen kasvamiseen yhdistetään usein ihmisen kokonaisvaltainen kehittyminen. Tällöin katsotaan, että sekä persoonallinen kasvaminen että ammatillinen kasvaminen kulkevat rinnakkain ja toisiaan täydentäen. (ks. esim. Daley 2001; ks. myös Honkakoski 1995, Metsämuuronen 1998.) Erityisesti eettisten periaatteiden sisäistymisen ja siirtymisen toiminnan tasolle voidaan katsoa vaikuttavan opiskelijan koko persoonallisuuteen ja kaikkeen hänen elämässään.

Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitoon yhdistetäänkin usein ammattihenkilön persoonallisuuteen kohdistettuja vaatimuksia. Pelttari (1997, 61–62) on kerännyt eri tutkimuksista sairaanhoidajan persoonallisuudelle esitettyjä vaatimuksia: hyvä itsetunto, moraalinen rohkeus ja kypsyyt, tunnollisuus, kärsivällisyys, sopeutuminen muuttuviin olosuhteisiin, aktiivisuus, motivoituneisuus auttaa toisia ihmisiä, käytännöllisyys ja monitaitoisuus, itsenäisyys (mm. päätöksenteossa), itseohjautuvuus, tehokkuus ja ammattiinsa sitoutuneisuus.

Koulutuksen aikana alkuun päässeeseen ammatillisen kasvuprosessin katsotaan jatkuvan vielä ammatissa toimiessakin. Benner (1984) on kehitellyt viisitasoisen mallin, jossa hän kuvaa valmiiden sairaanhoidajien ammatillista kehittymistä aloittelijasta edistyneeksi aloittelijaksi, päteväksi, taitavaksi ja

lopulta asiantuntijaksi. Bennerin mukaan kaikki sairaanhoitajat eivät runsaasta työkokemuksestaan huolimatta saavuta korkeinta tasoa, johon kuuluu intuitiivinen ote erilaisiin ammatillisiin tilanteisiin. Lisäksi mallissa todetaan, että vaihtaessaan uuteen toimintaympäristöön sairaanhoitaja palaa alemmalle tasolle kuin hän oli päässyt tutussa kontekstissa. (ks. myös Dreyfus & Dreyfus 1986, Seitamaa-Hakkarainen 1996; ks. myös Cook ym. 2000, Eisen 2001: aloittelijoiden ja asiantuntijoiden kumppanuus ja vertaistuki ammatillisessa kasvamisessa.) Pelttarinkin (1997, 33) mukaan työntekijät joutuvat hankkimaan suuren osan ammattipätevyydestään vasta ammatissa toimiessaan, sillä koska työ uusiutuu jatkuvasti, työntekijätkin joutuvat uusiutumaan aina ajan vaatimusten mukaisesti.

### 2.1.3 Ohjattu harjoittelu

Opistoasteen tutkintojen opetussuunnitelmissa oli harjoittelun osuus sairaanhoitajaopiskelijoilla 50 opintoviikkoa (OPH 1991: 54 opintoviikkoa), sosiaali- ja kasvatustieteiden koulutuksessa 35 opintoviikkoa, sosiaaliohjaajakoulutuksessa 29/31,5 opintoviikkoa (peruskoulupohjainen/lukiopohjainen) ja kehitysvammaisten ohjaajakoulutuksessa 31 opintoviikkoa. Oppilaitosten on ollut mahdollista järjestää koulutukseen kuuluva harjoittelu joko yhtäjaksoisesti (OPH 1996) tai jaettuna eri lukukausille (AKH 1988a, 1988b, 1988c, OPH 1991).

Ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutukseen kuuluu edelleen EU-direktiivien määräämät 50 opintoviikkoa harjoittelua (OPH 1994) ja sosionomikoulutukseen vähintään 30 opintoviikkoa. Esimerkiksi diakonisessa sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteiden koulutusohjelman sosionomikoulutuksessa harjoittelua on 42 opintoviikkoa (DIAK 2000). Ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain (255/95) mukaan opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten (ks. myös asetus 256/95).

Opetushallituksen (1996) ohjeiden mukaan oppilaitoksen tehtävänä on varmistaa, että opiskelijan harjoittelu on tavoitteiden suuntaista ja että hän saa työpaikoilla tarvitsemaansa ohjausta. Harjoittelupaikassa nimetyn, alan koulutuksen saaneen ohjaajan (mentorin) pitäisi perehdyttää opiskelija harjoitteluyksikössä työskentelyyn (Helakorpi & Olkinuora 1997, Kaartinen-Koutaniemi 2001, Munnukka 1997; ks. myös Benner 1984, Wilson-Barnett ym. 1995). Lisäksi hänen tulisi tukea opiskelijan ammatillista kasvua harjoittelun aikana antamalla palautetta opiskelijan kehittymisestä ja asetettuihin tavoitteisiin pääsemisestä. Mentoroinnin tavoitteena on kasvattaa opiskelijan valmiuksia kehittää itseään työelämää varten. (Kaartinen-Koutaniemi 2001.) Mentorin toivotaan jo etukäteen suunnittelevan opiskelijan perehdyttämistä



toimipisteeseen ja sen toimintaan (DIAK 2000). Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen harjoittelusta puhuttaessa käytetäänkin nimitystä ”ohjattu harjoittelu” (ks. esim. OPM 1994), koska halutaan korostaa harjoittelun tavoitteellisuutta ja sen kuulumista oppimisprosessiin. Myös opiskelijan itsensä edellytetään etukäteen hankkivan tietoa harjoittelupaikastaan (DIAK 2000).

Ohjattu harjoittelu mahdollistaa opiskelun käytännönläheisyyden. Jo ammattikorkeakoulujen suunnittelu- ja kokeiluvaiheessa korostettiin opetuksen käytännön läheisyyttä (esim. Korhonen 1992, Lasonen 1992, Lampinen 1995, Salminen 1999, 2001, Volanen 1992). Raudaskoski (200, 41–42) toteaa, että sitoutuminen käytäntöön ei merkitse teoriavastaisuutta, vaan vaatimusta kehittää entistä osuvampia teorioita. Ammattikorkeakoulujen erityisvastuuna on hänen mukaansa ammatillisen toiminnan ymmärtäminen ja siihen liittyvien teorioiden kehittäminen (ks. myös Nuutinen 1992). Helakorven ja Olkinuoran (1997, 16) mukaan teoria ja käytäntö toisiinsa sulautuneena ilmenevät ammatin hallintana. Lisäksi Laakkosen (1999, 46) mukaan ammattikorkeakoulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen, vastaako koulutus työelämän tarpeisiin ja tuottaako se työelämän asiantuntijoita. Salminen (1999) toteaa, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisessä on korostettu koulutuksen kehittämistä työelämän edellyttämällä tavalla.

Harjoittelujaksojen on todettu olevan opiskelijoille merkityksellisiä, ja niihin saattaa sisältyä paljon odotuksia. Kotilan (2000) tutkimuksen mukaan ensimmäisen vuoden sosiaali-, terveys-, kasvatus- ja diakonia-alan ammattikorkeakouluopiskelijat odottivat jo etukäteen siihenastisen opiskelun aikana hankittujen tietojen (”teorian”) saavan pätevyyden ensimmäisen harjoittelujakson kokemusten kautta. Opiskelun edetessä opiskelijoiden kokemukset muuttuivat: toisena opiskeluvuotena ammattikorkeakoulussa opiskellut sisällöt eivät olleet enää alisteisia harjoittelukokemuksille, joihin osattiin jo suhtautua kriittisemmin. Viimeisenä opiskeluvuotena Kotilan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat harjoittelukokemuksiaan toisaalta opinto-kokonaisuuksiensa tavoitteisiin ja toisaalta palkkatyössä tapahtuvaan työskentelyyn verraten. Jaroman (2000) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ammatitaito kehittyi suhteessa ohjatun harjoittelun määrään. Aikaisemmin mainittu ammatillinen kasvaminen (luku 2.1.2) vahvistuu siis erityisesti ohjattujen harjoittelujaksojen aikana (Trudigan 2000). Runsas ohjattu harjoittelu kehitti Jaroman (2000) tutkimuksen mukaan myös opiskelijoiden yhteisöllisiä valmiuksia (ks. myös Jaroma 1998, Könnilä 1999, 117–118, Parviainen 1998, Raatikainen 1998).

Ohjatun harjoittelun toteuttamiseen liittyy oleellisena osana opettajan tuki ja ohjaus harjoitteluun liittyvissä kokemuksissa. Helakorven ja Olkinuoran (1997) mukaan tutorointi on ohjausprosessi, joka on tarkoitettu opiskelijan avuksi persoonallisessa, ammatillisessa ja oppimistaitojen kehityksessä.

Tutoroinnissa korostuu enemmänkin vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde kuin perinteinen opettaja-oppilassuhde (Lehtinen 1992). Tutorointi voi tapahtua monessa muodossa, esimerkiksi lähiopetuksessa pienryhmä- ja yksilöohjauksena ja monimuoto-opiskelussa puhelinneuvotteluna (Helakorpi & Olkinuora 1997).

Tutorointi ei ole varsinaista opetusta, vaan usein epäsuoraa auttamista, jossa tutorin roolina on olla empaattinen ja aktiivinen kuuntelija. Ratkaisut opinnoissa tekee opiskelija itse, tutor seuraa tätä päätöksentekoprosessia. Opiskelijalla on itsellään vastuu omasta toiminnastaan: tiedon etsinnästä ja omatoimisesta työskentelystä (Helakorpi & Olkinuora 1997). Peltosen (1996) mukaan ohjauskeskustelun on mahdollista tavoittaa oppija kokonaisvaltaisesti. Ohjauskeskustelu mahdollistaa myös reflektiivisen oppimistoiminnan, mikä tarkoittaa oppimista itsestä, oppimisesta ja ammatista. Reflektio harjaannuttaa oppijaa tarkastelemaan itseään ja oppimistaan metatasolla. Ohjauskeskustelussa on usein myös työnohjauksellisia piirteitä ja keskustelussa on mahdollista saada oppijasta sellaista oppimisen kannalta oleellista tietoa, jota ei muulla tavoin ole saatavilla.

Lehtisen ja Jokisen (1996) mukaan tutorin on itse tai kollegiaalisessa ryhmässä kehiteltävä tutoroinnin toimintamuodot, koska valmiita, erilaisiin tilanteisiin sopivia ohjeita ei voi olla. Ekola (1992) huomauttaa, että tutorointi ei saa olla itsetarkoitus, vaan sen on synnyttävä tarpeesta.

Tutorointi täytyy sovittaa opiskelijan itseohjautuvuusvalmiuksiin siten, että alhaisimmalla itseohjautuvuustasolla olevat ”riippuvat” opiskelijat saavat opettajajohtoista tukea. Nämä opiskelijat tarvitsevat myös suorituksistaan välitöntä ja palkitsevaa palautetta. ”Kiinnostunut-” ja ”sitoutunut-vaiheen” jälkeen opiskelija saavuttaa itseohjautuvuuden. Tällaiset opiskelijat ovat halukkaita ja kykeneviä ottamaan täyden vastuun oppimisestaan ja asettamistaan tavoitteista, jakamaan aikaansa oikein, arvioimaan omaa ja toisten oppimista sekä hyödyntämään oppimisresursseja monipuolisesti. Itseohjautuvuuden edistämiseksi opiskelijoita olisi tuettava oman elämäntilanteen ja oppimistarpeiden arvioinnissa. (Grow 1991, Lehtinen & Jokinen 1996; ks. myös Helakorpi & Olkinuora 1997, Koro 1992, 1993a, 1993b.)

## 2.1.4 Kansainvälinen harjoittelu

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 1996) mukaan sekä sosiaali- että terveysalan koulutuksessa ”harjoittelua ulkomailla tuli edistää”. Lisäksi edellytettiin, että tämän alan koulutusohjelmista valmistuneet ammatinharjoittajat kykenisivät toimimaan oman alansa kansainvälisissä asiantuntijatehtävissä (OPH 1994a). Ohjeet olivat väljiä ja jättivät näin ollen oppilaitoksille mahdollisuuden toimia omien mahdollisuuksiensa ja intres-

siensä mukaisesti. Esimerkiksi Opetushallituksen (1994) ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistuksen mukaan senhetkiseksi ajankohtaisiksi haasteiksi ei nostettu kansainvälisen toiminnan kehittämistä. Asiakirjassa tosin todetaan, että ammatillinen koulutus on luonteeltaan dynaamista, joten ajankohtaiset teemat voivat vaihtua.

Kansainvälistyminen on alusta lähtien ollut olennainen osa ammattikorkeakoulu-uudistusta. Kansainvälistymistä on tuettu opetusministeriön myöntämällä kehittämisvaroilla (Korkeakoulujen arviointineuvosto 1998). Myös ammattikorkeakouluista annetun lain (255/95) mukaan kansainvälinen yhteistyö on ollut yksi toimiluvan myöntämisen arviointiperusteista. Ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet kehittämään kansainvälistymistään esimerkiksi perustamalla yhteisiä arviointihankkeita (ks. esim. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1998), joissa saavutuksia, ongelmia ja kehittämistarpeita arvioimalla on pyritty saamaan oppimiskokemuksia seuraavien yhteistyö- ja kehittämishankkeiden pohjaksi.

Vaikutteita suomalaiseen ammattikorkeakouluun on saatu myös muiden Euroopan maiden koulutusjärjestelmistä. Erityisesti ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa mukana olevista oppilaitoksista käytiin tutustumassa muiden maiden ammattikorkeakouluihin. Tällöin solmittiin kansainvälisiä yhteistyösuhteita ja aloitettiin kahdensuuntainen opiskelija- ja opettajavaihto. Eri maiden koulutuksia vertailtaessa on kuitenkin aina otettava huomioon taustalla olevien historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden erilaisuus: samaltakin näyttävä ratkaisu toimii eri tavoin erilaisissa koulutusjärjestelmäkokonaisuuksissa. (Salminen 1995, 1997, 1998, 2001.)

Lisäksi yksittäiset ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet kehittämään kansainvälistä toimintaansa pyytämällä ulkopuolisilta tahoilta arviointeja toiminnastaan. Arviointiraporteista ammattikorkeakoulut ovat saaneet palautetta muun muassa kansainvälisen toimintansa tavoitteista, yhteistyökumppaneistaan kansainvälisessä toiminnassa, kansainvälisestä opiskelija- ja opettajavaihdosta, hallinnosta ja päätöksenteosta kansainvälisissä asioissa, oppilaitoksen kansainvälisen toiminnan resursseista sekä kansainvälisten asioiden kuulumisesta oppilaitoksen päivittäisiin toimintoihin (ks. Arola & Raulo 2001). Erilaiset ja säännöllisesti toimeenpannut arvioinnit ovat oleellinen osa oppilaitosten kehittämistoimintaa. Arvioinneista tehdyt raportit ja julkaisut mahdollistavat myös oppilaitosten välisen arvioinnin. On mahdollista, että koulutukseen hakeutuvat opiskelijat käyttävät yhtenä opiskelupaikan valintakriteerinä tietoa oppilaitoksen kansainvälisestä toiminnasta ja sen kehittämisestä tehtyjä suunnitelmia ja arviointiraportteja.

Kuvaava esimerkki tämänhetkisestä tarpeesta ja halukkuudesta kehittää ja arvioida yhteisesti toimintaa korkeakoulujen välillä on Diakonia-ammattikorkeakoulun, Helsingin yliopiston ja Lahden ammattikorkeakoulun “Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen” -

hanke. Projektin tavoitteena on 1) vertailla harjoittelukäytäntöjä eri oppilaitosten välillä benchmarking-menetelmällä tai suunnitella toimintatapoja harjoittelun kehittämiseksi, 2) kouluttaa harjoittelun ohjaajia ja 3) hankkia uusia harjoittelupaikkoja. Erilaisten harjoittelutraditioiden pohjalta syntyneitä kokemuksia pyritään hyödyntämään yhteisessä kehittämistyössä. Yhtenä harjoittelun kehittämisen osa-alueena projektissa on kansainvälinen harjoittelu. (Kaartinen-Koutaniemi 2001, OPM 2001.)

Edellä mainitun projektin väliraportissa todetaan, että kansainvälisiä harjoitteluita tulisi kehittää siten, että ne olisivat kaikin puolin tasavertaisesti rinnastettavissa muuhun harjoitteluun. Joissakin oppilaitoksissa on jo luotu verkosto kansainvälisistä harjoittelupaikoista, joihin osapuolet ovat tehneet eräänlaiset kehyssovimukset. Näiden avulla toimintaa voidaan vakinaistaa ja ohjauksen laatua valvoa entistä tarkemmin. Myös opettajien vierailuilla kyseisissä kohteissa on pyritty vahvistamaan yhteistyötä. Tarkoituksena on laajentaa ja kehittää verkostoitumista edelleen. Tämä projekti ja kehittämistyö jatkuu. Seuraavaksi yhteistyökumppanit aloittavat harjoittelun ohjaajien eli mentoreiden kouluttamisen. (Kaartinen-Koutaniemi 2001.)

Myös Euroopan Unionissa pyritään tukemaan opetuksen kansainvälistymistä ja kansainvälistä opiskelijavaihtoa. Jo muutaman kerran uudistettujen laajojen toimintaohjelmien *Leonardo da Vincin* ja *Sokrateksen* avulla pyritään toteuttamaan käytännössä Maastrichtin sopimuksen (ks. esim. Sopimus Euroopan Unionista 1992, Hallinnon kehittämiskeskus 1999) koulutus- ja ammattikoulutusohjelmia. Sokrateksen korkeakouluja koskeva alaohjelma *Erasmus* tukee korkeakoulujen eurooppalaista yhteistyötä ja opiskelijavaihtoa. Ohjelmassa ovat mukana kaikki Suomen yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Ohjelmaan sisältyy laaja alakohtainen opintosuoritusten ja arvosanojen siirtojärjestelmä. Leonardo da Vinci on yhteisön ammattikoulutuspolitiikan toteutusohjelma, jonka tarkoitus on tukea ja täydentää jäsenvaltioiden toimia tällä sektorilla. Ensisijaisena tavoitteena on jäsenvaltioiden ammattikoulutuksen laadun ja innovaatiokyvyn parantaminen. Suomessa ohjelma toimii OPM:n alaisuudessa ja siihen voivat osallistua ammatillista perus- ja/tai täydennyskoulutusta antavat oppilaitokset, korkeakoulut ja muut organisaatiot, yritykset, työmarkkina- yms. järjestöt sekä yksityishenkilöt. (Hallinnon kehittämiskeskus 1999.)

### 2.1.5 Oppimisen kontekstuaalisuus

Kontekstuaalinen oppiminen korostaa toimintaympäristön merkitystä opetus- ja oppimistapahtumassa. Konteksteilla viitataan usein konkreettisiin toimintaympäristöihin (Helakorpi & Olkinuora 1997; ks. myös Väänänen 1996). Tieto ja oppiminen ovat aina jollakin tavalla sidoksissa kontekstiin (Raudas-

koski 2000, Rauste-von Wright & von Wright 2000, Rauste-von Wright 1997). Poikelan (1999) mukaan toimintakontekstit määrittävät oppimisen ehtoja ja suunnan. Oppiminen voidaan hänen mukaansa määrittää kokemuksen ja kontekstin välisenä suhteena. Helakorven ja Olkinuoran (1997) mukaan situationaalinen oppimisen tarkoittaa sitä, että oppiminen sitoutetaan siihen tilanteeseen, jossa oppiminen on tapahtunut tai siihen toimintaan, jonka kuluessa tieto on rakentunut. Situaatiot ja kontekstit ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Oppimisympäristö voidaan myös nähdä paikkana, jossa ihmiset voivat käyttää hyväkseen erilaisia resursseja konstruoidakseen ongelmille mielekkäitä ratkaisuja (Enqvist 1999).

Rauste-von Wright ja von Wright (2000) toteavat, että oppimisen kontekstista riippuu, mikä hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi ja mikä hyväksytyksi ratkaisuksi oppimisessa ja opetuksessa. Toisaalta ihminen oppii jatkuvasti, myös koulutustilanteiden ulkopuolella. Oppijan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautuminen käynnistää oppimisen. Opetustilanteissa opettajan pitäisi pystyä tarkkailemaan opiskelijoiden tarkkaavaisuuden valikoitumista ja säätelemään oppimisympäristöä joustavasti opiskelijoiden oppimistilanteen mukaan. (Rauste-von Wright 1997.) Poikelan (1999, 37) mukaan satunnainen oppiminen on vallitsevaa kaaoksen ja epäjärjestyksen kontekstissa.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen eri koulukunnissa (ks. esim. Tynjälä 1999a, b, c) käydään keskustelua tiedon olemuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä tilannesidonnaisuuden erilaisista merkityksistä oppimiselle. Yhteistä näille erilaisille näkemyksille on tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä 1999c). Keskustelussa kritisoidaan koulutuksellisia käytäntöjä siitä, että oppiminen usein dekontekstualisoidaan eli irrotetaan käyttöyhteydestään. Tällöin on riski, että opetus tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää koulutuksellissa yhteyksissä, kuten esimerkiksi tenteissä, mutta jota ei pystytä soveltamaan työelämän ja arkielämän monimutkaisissa ongelmissa. Tynjälä (1999c) toteaa, että situationaalisen oppimisen näkemyksen mukaan korkeatasoisiin asiantuntijatehtäviin valmistautumisessa olennaista ei ole formaalin tiedon kokoaminen vaan sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin.

Tynjälän (1999a, c) mukaan oppiminen on ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottu ilmiö (ks. myös Lonka 1997). Oppiminen nähdäänkin nykyään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Tällöin oppimista ei tarkastella puhtaana kognitiona vaan tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. Oppiminen on osa kulttuuria ja se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja sen sanelemin ehdoin. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilöt omaksuvat kulttuurin jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. (ks. myös

Poikela 1999; kontekstualismin peruskäsittekatgoriat: historia, aika ja muutos.)

Oppimisen kontekstisidonnaisuus liittyy transferin vaikeuteen. Tämä tarkoittaa, että yhdessä tilanteessa opittu asia ei ole helposti sovellettavissa toiseen tilanteeseen (Tynjälä 1999a). Opitun transfer (siirto) uusiin konteksteihin ja tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisoinnista (Raudaskoski 2000, Rauste-von Wright & von Wright 2000, Rauste-von Wright 1997). Tämä antaa opetuksen suunnittelulle suuria haasteita (Rauste-von Wright & von Wright 2000). Puhutaan myös aktiivisesta transferista, jolla tarkoitetaan oppijan tavoitteellista pyrkimystä luoda edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa. Aktiivisen transferin voi nivouttaa ajatteluprosesseihin yrittämällä löytää tietorakenteiden (skeemojen) välisiä yhteyksiä tai etsimällä selityksiä ja perusteluita (Rauste-von Wright & von Wright 2000; ks. myös Kuivalahti 1999, 49).

Hakkaraisen (1996, 8–9) mukaan siirtymää opiskelusta työhön ei voida käsittää vain tiedon siirtämisen tai sen siirrettävyyden ongelmaksi, vaan hänen mukaansa kyseessä on kahden toimintajärjestelmän välisen kytkennän muutoksen ongelma. Hakkarainen toteaa toimintajärjestelmien väliseen siirtymään liittyvän esimerkiksi seuraavia ristiriitoja:

- ❖ akateemisen ja ammatillisen kohteen väliset ristiriidat
- ❖ systeemisen ammatissa tapahtuvan tiedon käytön ja tiedealakohtaisen tiedon omaksumisen välinen ristiriita
- ❖ yksilöllisen omaksumisen ja oppimistyöskentelyn ja sekä sosiaalisesti jaetun ammattityön välinen ristiriita
- ❖ luovan persoonallisen toiminnan ja yksittäisten taitojen välinen ristiriita
- ❖ opiskelijan asema vastaanottajana ja asiantuntijan vastuullisen ja aloitteisen toimijan välinen ristiriita
- ❖ oppimisen organisointimuotojen ja ammatillisen työn organisointimuotojen välinen ristiriita

Opetuksen kehittämisen haasteena onkin ratkaista, miten opiskelun aikana opittu transferoituu myöhempiin työkäytäntöihin (Hakkarainen 1996; ks. myös Tynjälä 1999a, 64). Kukin konteksti rajaa omalla tavallaan omaksumisen muotoja. Työelämän toimintajärjestelmissä on lisäksi monia erilaisia taustoja, intressejä ja näkökulmia edustavia osanottajia. Engeström (1998, 48–50) puhuu toimintajärjestelmän moniäänisyydestä. Toimintajärjestelmästä toiseen siirtymiseen liittyy motivaation muutos. Oppimisen motivaatio ei voi olla sama kuin työmotivaatio (Hakkarainen 1996). Helakorven ja Olkinuoran (1997) mukaan ammattiopinnoissa transferin ongelmaa voidaan vähentää harjoittelun ja työelämäyhteistyöprojektien avulla.

Myös Könnilän (1999) mukaan harjoittelun lisäksi työelämän edustajien kanssa tiiviissä yhteistyössä toteutetut projektit ovat joustavaa yhteistoiminnallisuutta, joissa toimitaan kontekstuaalisesti ja opitaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Nämä ovat välttämätön edellytys tulevien työtehtävien hallinnalle. Könnilä toteaa, että sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa ”työelämän konteksti on kehittymisen edellytys”. Yhteistoiminnallisten taitojen syntyminen ja kehittyminen edellyttää opintojen aikaista kiintäytymistä työkenttään.

Helakorpi ja Olkinuora (1997) herättävät keskustelua ammattikorkeakoulujen mahdollisuuksista kehittää oppimisympäristöä pirstaleisesta ja työelämästä vieraantuneesta kohden avointa oppimisympäristöä. Tällöin oppiminen tapahtuisi oppimisverstasmaisessa kontekstissa, jossa voitaisiin soveltaa tietoja ja taitoja. Oppiminen olisi kokonaisvaltaista ja kokemuksellista. Lisäksi oppimisprosessin, tiedon yhdistelyn ja yhteistyötaitojen ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden merkitystä korostettaisiin.(ks. Meisalo ym., 2000, 65–77: avoimet oppimisympäristöt.)

Terveysalan koulutuksessa kontekstin merkitykseen oppimisessa on kiinnitetty paljon huomiota. Erilaiset toimintakontekstit ovat olleet myös useissa alan tutkimuksissa näkökulman osoittajana. Esimerkiksi van Ort ja Townsend (2000) ovat tutkineet yhteisössä oppimista samoin kuin Ingram ym. (1998) pienryhmissä oppimista ja ryhmäkontekstien vaikutusta oppimiseen. Skog ym. (2000) ovat käyttäneet tutkimuksessaan kolmea erilaista toimintaympäristöä dementiaa sairastavien vanhusten hoitamisen opettamisessa (ks. myös Neary 2000). Samoin kontekstin merkitys on ollut oleellinen, kun esimerkiksi Clark ja Robinson (1999), Duncan (1996), Gerrish ja Papadopoulos (1999), Hancock (1999), MacLeond ym. (1998), Schaal ym. (2000) sekä Traynor ja Rafferty (1999) ovat tutkineet terveysalan opetusta ja ammatillista oppimista yhteiskunnallisesta, kulttuurisesta, transkulttuurisesta, kansainvälisestä tai monikulttuurisesta näkökulmasta erilaisissa toimintaympäristöissä.

## 2.2 Virolainen kulttuuri

Tämän tutkimuksen konteksteina oli kaksi virolaista hoitokotia. Edellä esitetyn mukaan nämä toimintaympäristöt kulttuurisine piirteineen ja historiallisine ulottuvuuksineen vaikuttivat siihen, mitä ja miten opiskelijat harjoittelujaksoillaan oppivat.

## 2.2.1 Historiaa

Viroa ja Suomea yhdistää kielisukulaisuus, läheiset kulttuurihistorialliset piirteet ja yhteiset juuret. Maantieteellisesti molemmat maat sijaitsevat idän ja lännen rajalla. Viro itsenäistyi ensimmäisen kerran vuonna 1918. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen Viron ja juuri itsenäistyneen Suomen talous ja sosiaaliturva kehittivät tasatahtia. (Tulva 1995.) Elintasoltaan maailmansotien välisen ajan Viro oli lähellä Suomea. Tämä tarkoitti, että se oli edellä monia Itä-Euroopan maita ja samalla selvästi jäljessä teollistuneemmasta Länsi-Euroopasta. Tällöin peruskoulutuksessa korjattiin tsaarinaikaisia puutteita. Luku- ja kirjoitustaitoinen kansa sai käyttää taitojaan, kun julkaistujen kirjojen määrät moninkertaistuivat, ja useita uusia päivälehtiä alettiin julkaista. (Kuusisto 1991.)

Tulva (1995) katsoo, että Viron itsenäistymiseen vaikutti erityisesti kaksi tekijää. Ensimmäinen oli maan geopoliittinen sijainti, joka on ollut suotuisa sekä taloudellisen-kulttuurisen kehityksen että erilaisten kulttuurien kohtauspaikan näkökulmasta. Toisena itsenäistymiseen vaikuttavana tekijänä Tulva pitää virolaisten henkistä elinvoimaa. Hän toteaa, että oman vahvan kulttuurin ansiosta Viro pystyi kohtaamaan esimerkiksi poliittisia häiriöitä pysymällä silti sisäisesti voittamattomina. Kansallistunne on virolaisilla ollut aina vahva vaikeista ajoista huolimatta.

Ensimmäisen itsenäisyyden kaudella yhden sukupolven aikana Viron yhteiskunta kävi läpi nopean kehityksen. Tähän kuului muun muassa maareformi, joka teki monista virolaisista tilanomistajia ja loi perustan virolaisen maanviljelyn kehittymiselle. (Tulva 1995; ks. myös Lukkari 1995.) Kuusiston (1991) mukaan maareformi oli koko virolaisen yhteiskunnan kannalta keskeinen muutos. Aikaisemmin palkollinen maatalousväestö sai suurtilojen pakkolunastuksen jälkeen omat viljelyalueensa. Näin syntyivät elinkelpoiset perheviljelmät. (Kuusisto 1991; ks. myös Niitemaa & Hovi 1991: maareformiin liittyneitä ongelmia.) Koska tuolloin Viron maataloutta tuettiin huomattavasti valtion varoista, se selvisi muita aloja paremmin taloudellisessa kriisissä 1930-luvun alussa (Lukkari 1995).

Itsenäisyyden aikaan kuului myös teollisuuden nousukausi, joskin yleismaailmallinen talouspula vaikutti Viroon, kuten muihinkin maihin, laamannuttavasti. Silti kaikkien virolaisten yhteiskuntakerrosten tilanne parani ensimmäisen itsenäisyyden kaudella taloudellisesti. Lisäksi Virossa siirryttiin feodaalisesta sulkeutuneisuudesta avoimeen yhteiskuntaan ja kirjalliseen kulttuuriin sekä alettiin muodostaa kansalliskulttuuria ja tietoisesti pyrkiä osaksi Eurooppaa. (Lukkari 1995, Tulva 1995.)

Tulvan (1995) mukaan itsenäinen Viro sai Venäjän valtiolta sosiaalihuollon näkökulmasta perinnöksi hyvin vähän. Aikaisemmin perustettuja yk-



sittäisiä huoltolaitoksia ei kyetty pitämään toiminnassa sekavien olojen ja aineellisten voimavarojen puutteiden vuoksi. Myös lainsäädäntö oli puutteellista. Aluksi asukkaiden terveydenhoitoa ja sosiaaliturvaa ei kyetty järjestämään. Ajan myötä kuitenkin lastensuojelua pyrittiin vahvistamaan. Lastenkoteja perustettiin ja erilaisina avohuollon tukitoimina alettiin tarjota kotikäyntejä vähävaraisiin ja monilapsisiin perheisiin. Avohuoltoa tuolloin Tulvan (1995) mukaan oli myös se, että lapsia annettiin maksua vastaan kasvatettaviksi perheisiin tai vanhemmille annettiin rahallista avustusta. Päiväkot-, kesäsiirtola- ja neuvolatoimintaa järjestettiin. Lastensuojelua harjoittavat yhdistykset saivat valtion tukea. Toisaalta, Kuusisto (1991, 72) toteaa, että vanhempien vastuuta lastensa kasvatuksessa ja hyvien tapojen oppimisessa vaadittiin jopa taloudellisten menetysten uhkan avulla.

Syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten elämää pyrittiin helpottamaan Virossa ensimmäisen itsenäisyyden aikana (v. 1925) voimaan tulleen huoltolain avulla. Koko sosiaali- ja terveydenhuollon toiminta rakentui tuolloin huoltolain, sen asetusten ja kansanterveyslain varaan. Huollon piiriin kuuluivat kaikki apua tarvitsevat henkilöt. Huoltolakiin sisältyivät muun muassa lastensuojelua, vanhusten ja työkyvyttömiä huoltoon koskevat säännökset. Lain toimeenpanoa valvoi ja järjesti erityinen huoltoministeriö, johon perustettuun huoltoneuvostoon kuului muiden ministeriöiden, maakuntien, kaupunkien, kuntien ja kauppaloitten edustajia. Myöhemmin (v. 1929) muodostettu opetus- ja sosiaaliministeriö ja itsenäinen sosiaaliministeriö (v. 1935) jatkoivat huoltoministeriön toimintaa terveydenhoidon ja sosiaaliturvan osalta. Itsenäisen sosiaaliministeriön perustamisen aikaan uudistettiin myös huoltolakia. Tähän liittyi yksityiskohtainen selvitys avo- ja laitoshuollon toimialueista. (Tulva 1995; ks. myös Leppik 1995.)

Vuonna 1935 aloitettiin sosiaalialan työntekijöiden koulutus osana naisten sivistystoimintaa. Aluksi aloitettiin kotitalouskoulutus, ja heti sen jälkeen alkunsa sai sosiaalihuoltolinja, jolla koulutettiin sosiaalihuoltovirkailijoita sairaaloihin, parantoloihin ja muihin laitoksiin. Koulutuksen ammattinimikkeeksi tuli sosiaalivastustaja. Nämä sijoituivat muun muassa maakuntien ja kaupunkien hallitusten alaisuuteen, keskusvirastoihin, oppi- ja kasvatuslaitoksiin, järjestöihin, neuvoloihin, lastenkoteihin, sairaaloihin ja vanhainkoteihin. (mt.) Terveysalaan liittyviä mainintoja löytyy Viron historiasta jo vuodelta 1735; merkinnät koskevat sotilassairaaloiden mieshoitajia. Vuonna 1867 perustettiin Tallinnaan aluksi saksalaisvoimin Diakonissojen sairaala. Diakonissakoulutukseen pääsivät vuoteen 1913 saakka vain saksalaisnaiset. Myös Punainen Risti ja Vironmaan Kuvermentin Laupeudensisarten Huolenpitokomitea kouluttivat hoitajia 1800-luvun lopulla. Varsinainen sairaanhoitajakoulutus alkoi vuonna 1940 Tallinnan Hoitajienkoulussa. (Gustavson 1996; ks. myös <http://www.cut.ee/ena/ajalung.htm>, Gustavson 1988, 1991.)

Ensimmäisen itsenäisyyden aikana käynnistetty sosiaalialan työntekijöiden koulutus sekä kansalaisten (erityisesti lasten) sosiaaliturvan ja terveydenhoidon kehittäminen muuttui ja sai uudet painopisteet Viron itsenäisyyden menettämisen jälkeen: Neuvostoliittoon liitetystä Virossa 1940-luvulta lähtien sosiaalihuolto tarkoitti lähinnä valtiollisia eläkkeitä ja avustuksia. Toisin kuin itsenäisyyden aikana, auttamistyö kohdistui tuolloin etupäässä invalidien, veteraanien ja eläkkeellä olevien virkamiesten hyvinvoinnin parantamiseen. Sotatoimien seurauksena monet aikaisemmin perustetuista vanhain- tai invalidienkodeista tuhoutuivat tai lakkautettiin. Toisaalta Neuvosto-Virossa panostettiin väestön peruskouluttamiseen ja alle kouluikäisten lasten yhteiskunnalliseen kasvattamiseen. Pienille lapsille perustettiin varhaiskasvatuslaitoksia, jotta heidän vanhempiensa mahdollisimman suuri työpanos mahdollistui. (Tulva 1995.) Aleniuksen (2000) mukaan Baltian maat olivat Venäjän valtakunnassa varsin toimeentulevia alueita, joskin läntiseen Eurooppaan verrattuna ne olivat keskimääräistä kehittymättömiä alueita.

Miehittyssä valtiossa käytettiin monenlaisia keinoja, jotta kansalaiset saatiin sulautetuksi venäjänkieliseen neuvostokansaan. Lauristin ym. (1989) mukaan keskeisenä ideologisena keinona oli pyrkiä luomaan ”uusi ihminen” (ks. myös Tulva 1995). Virolaisväestöä siirrettiin Venäjälle, josta puolestaan tuotiin Viroon puolueen toimihenkilöitä ja jonkin verran työvoimaa. Koko opetusjärjestelmä lastentarhasta korkeakouluun toimi kaksikielisenä, mutta esimerkiksi venäjän kielellä kirjoittavia kirjailijoita tuettiin ja teatterien ohjelmistoihin oli lisättävä venäjänkielistä ohjelmistoa. Lisäksi venäjän kielen opettajien palkka oli parempi kuin toisten opettajien palkka. Älymystön edustajat pitivätkin venäjän kieltä parhaimpana henkilökohtaisen menestyksen saavuttamiskeinona. Venäjän kielen opetus aloitettiin jo lastentarhoissa, jotka saattoivat saada jopa erityismäärärahoja viisivuotiaiden lasten venäjänkielistämiseksi. (Lukkari 1995, Tulva 1995.)

Neuvostoliittolaisen ideologian mukaisesti yhteiskunnan ensisijaiset arvot perustuivat aineelliseen tuotantoon. Merkittävin elinkeino olikin teollisuus. Asioiden arvottamista kuvaa myös ajan palkkapolitiikka: korkeimmat palkat olivat teollisuudessa ja alhaisimmat sosiaalihuollon, sivistyksen ja kulttuurin alalla. Mainittakoon vielä, että koko miehityksen ajan Virossa oli neuvostoarmeijan sotilaita ja taloudellisesti Viro oli riippuvainen Moskovan käskyistä. Viroon muodostui tuolloin kaksi kulttuuritaustaa ja kaksi yhteiskuntaa: virolaiset ja ei-virolaiset. (Tulva 1995.)

## 2.2.2 Kohti tulevaisuutta

Tulva (1995) toteaa, että Viro on perinteisesti samaistunut Eurooppaan ja erityisesti Pohjoismaihin (ks. myös Orn 1999). Maalla oli koko neuvostomie-

hityksen ajan suhteellisen hyvä vuorovaikutus lännen kanssa. Tulvan mukaan voidaan olettaa, että osittain tiiviiden länsisuhteiden ansiosta virolaisilla on herännyt suuria odotuksia sekä elämänympäristön että kulutusmallien suhteen. Toisaalta Viron elintaso on ollut koko Neuvostoliiton korkeimpia, vaikkakaan valtion maksamat palkat eivät riittäneet turvaamaan virolaisten perustoimeentuloa. (Tulva 1995.)

Huolimatta miehityksen aikaisista länsisuhteista Viro jäi kuitenkin monessa suhteessa kauas läntisen maailman kehityksestä. Ensimmäisen itsenäisyyden aikana alkunsa saaneet monet uudistukset ja sosiaalialan voimakas kehittäminen kokivat takaiskuja itsenäisyyden menettämisen jälkeen. Neuvostovallan jälkeinen virolainen yhteiskunta oli hyvin erilainen kuin suomalainen yhteiskunta. Neuvostoideologia ei ollut tuntenut sosiaalisia ongelmia, vaan niitä pidettiin kapitalistisena ilmiönä. (Tulva 1995)

Virolaiset joutuivat aloittamaan ikään kuin alusta sosiaalityön kehittämisen sen jälkeen, kun vuonna 1991 Viro julistautui itsenäiseksi meneillään olleen Neuvostoliiton vallankaappauksen aikana (Tulva 1995, ks. myös Lahinen 1999, Lauristin ym. 1989 ja Lukkari 1995: toisinajattelijat, kansallismielisyys, kirjeet ja kapinan synty; ks. myös Lagerspetz 1996: median merkitys.), joskin uudesti itsenäistyneen Viron ensimmäinen presidentti Lennart Meri (1995, 209–214) totesi toisen maailmansodan loppuneen vasta 31.8. 1994, kun viimeiset ”vieraan maan asevoimat” poistettiin Viron maaperältä. Uuden itsenäisyyden aikana jatkuva luottamus tulevaisuuteen, toivon säilyttäminen ja voimakas yhteenkuuluvaisuuden tunne vaikeuksienkin keskellä ovat auttaneet Viroa voittamaan vastoinkäymisiä ja kehittymään monin tavoin eri aloilla (Meri 1995.)

Varsinaisesta sosiaalityöstäkin Virossa voidaan puhua Tulvan (1995) mukaan vasta itsenäistymisen jälkeen vuodesta 1991 lähtien. Sitä ennen käytettiin nimitystä ”sosiaalihuolto” tai ”huolenpito”. Tosin jo Neuvosto-Viron aikana 1980-luvulla vammaiset ihmiset ja monilapsiset perheet alkoivat vähin erin saada ongelmiaan julkisuuteen. Vielä vuonna 1995 julkaistussa väitöskirjassaan Tulva kuvasi virolaista sosiaalityötä kehittymättömäksi. Tällöin vasta pieni joukko työntekijöitä oli saanut pätevyitysmenkoulutuksen kautta sosiaalityöntekijän pätevyyden. (Tulva 1995, 14). Koska kommunistimaissa tai niistä irtautuneissa maissa ei ole ollut sosiaalityötä sanan varsinaisessa merkityksessä, niissä ei ole myöskään olemassa omaa sosiaalityön teoriaa. Tunnetut länsimaiset teoriat eivät ole sovellettavissa Viron tilanteeseen, koska ne on luotu aivan eri lähtökohdista. (Mt.) Myös Kananen (1997) toteaa, että sosiaalityö on oma instituutionsa, joka saa muotonsa kunkin kulttuurin ja yhteiskunnan mukaan.

Virolaisen yhteiskunnan nykyinen murrosvaihe merkitsee suuria haasteita maan sosiaalityölle, sosiaalihuollolle, alan koulutukselle ja sosiaalipoliitikalle. Viro ei ole ollut yksin etsimässä uutta järjestelmää, vaan Viron mur-

ros on ollut osa laajaa kehitystä, joka on tapahtunut Itä-Euroopan maissa. (Tulva 1995.) On huomattava, että sosiaalityön asiantuntijuus on aina ollut sidoksissa omaan aikaansa, ympäröivään yhteiskuntaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin ja sosiaalipolitiikan kehitykseen (Mutka 1998). Lisäksi tähän kehitykseen vaikuttavat erilaiset tieteelliset ja ideologiset suuntaukset sekä poliittiset ja kansantaloudelliset tekijät (Tulva 1995). Mutkan (1998) mukaan sosiaalityön ja hyvinvointivaltion välillä on aina vallinnut läheinen yhteistyösuhte. Hyvinvointivaltion ideologiaan sisältynyt ajatus sosiaalisten ongelmien ja köyhyyden yhteiskunnallisesta alkuperästä ja yhteisestä vastuusta niiden hoitamisessa on tarjonnut vuosikymmenten ajan vahvan perustan sosiaalityön palvelukäytäntöjen ja modernin professionaalisen asiantuntijuuden kehittämiseksi. (ks. myös Kananoja 1997.)

Huomattava on myös inhimillinen näkökulma kehitykseen, kuten Lahinen (1999, 16) toteaa: ”Kestävä yhteiskunnallinen muutos edellyttää kasvua ja uusien arvojen omaksumista. Tämä on prosessi, jota voi tukea, mutta ei kiirehtiä. Yhteiskunnan rakenteita voidaan muuttaa nopeasti, mutta kehityksen todellinen mittapuuna on se, mitä tapahtuu ihmisissä.” Myös Kananoja (1997) korostaa arvoja ja periaatteita, kuten tasa-arvoa, yhteisvastuuta ja ihmisten osallisuutta, joissa hänen mukaansa on sosiaalityön ammatillinen toiminnan perusta. Tulva (1995) toteaa, että Virossa vallitsee nyt murrosaikana syvä maailmankatsomuksellinen arvojen ja moraalien kriisi. Hänen mukaansa voidaan jopa sanoa, että eettinen kriisi on taloudellista kriisiä vakavampi.

Sosiaali- ja terveysalan ongelmat ja alaan liittyvät eettiset kysymykset on nykypäivänä tiedostettu Virossa. Selvää parannusta vallitsevaan tilanteeseen on pyritty saamaan aikaan lainsäädännöllä, erilaisilla ohjeistuksilla ja julkilausumilla sekä julkaisemalla tutkimusartikkeleita: Esimerkiksi Viron sosiaalipolitiikkaa ja sen ongelmakohtia on nostettu esille (Parve 1997), työtömyysturvalainsäädäntöä on kehitetty (Rebane 2000) ja vammaisten ihmisten työllistymiseen ja heidän arvostukseensa on kiinnitetty huomiota (Laas 1999, Tiits 1998). Niin ikään lasten oikeuksista ja lastensuojelusta (Malvet 2000, Pool 1997, Tikerpuu 1998, Tulva 2000) sekä lasten seksuaalisesta riistosta (Nurmela 2000) on kirjoitettu (ks. myös Ministry of Social Affairs Estonia 1995.)

Vammaisille nuorille on järjestetty työpaikkoja, joissa he saavat tarvitsemaansa erityistukea (Tikerpuu-Kattel 2000), liikuntarajoitteisten ihmisten elämisen ja liikkumisen helpottamiseksi ja tarvittavien muutosten aikaansaamiseksi on laadittu toimintaohjeita (KKMn RTL 1999, 94, 1158) ja vammaisten ihmisten tasavertaisuuden luomiseksi on asetettu standardit (Eesti Vabariiki Invapoliitika Üldkontseptsioon 48/96). On myös laadittu laki vammaisten sosiaalituesta (RKs RT I 1999, 16, 273). Lisäksi ihmisten mielenterveyteen liittyviin kysymyksiin ja ongelmiin on panostettu (esim. Sömer 2000). Mielenterveytystyössä Virossa on tehty kansainvälisestikin tunnustettuja

uudistuksia. Myös yhteistyötä ulkomaisten asiantuntijoiden kanssa on tehty kehitettäessä virolaista toimintamallia mielenterveysongelmien ehkäisemiseksi ja hoitamiseksi. (Karjakina 2000.)

Tulvan (1995) peräänkuuluttamaa muutoshakuisuutta ja uudenlaista asennemuutosta kuvastavat lisäksi monenlaiset projektit ja eettiset kannanotot, joista julkaistaan kirjoituksia ammattilehdissä (ks. esim. Remmel 2000) tai projektiraporteissa ja -julkaisuissa. Esimerkiksi vanhusten alan gerontologian ja geriatrian järjestö EGGA:n (Eesti Gerontologia ja Geriatria Assosiatioon 1999) julkaisi ammatilliseen koulutusprojektinsa osana opaskirjan vanhuksille tarjottavista laitospalveluista, laitosten tarjoamista vapaa-ajanviettomahdollisuuksista ja tarjottavien palveluiden maksuista koko Virossa. Opas on tarkoitettu sekä alan ammattilaisille että vanhusten läheisille ja sen tarkoituksena on saada kaikki tukea tarvitsevat vanhuksat tuki- ja auttamistoiminnan piiriin. (ks. myös Katus ym. 1999).

Kauaskantoisesti tulevaisuuteen suunnataan esimerkiksi vuonna 2000 julkaistussa kaikkia Viron maakuntia käsittävässä tutkimuksessa (Tiit 2000), jossa kartoitetaan sosiaalialalta sekä työntekijöiden että avuntarvitsijoiden tilanne. Tutkimuksessa selvitetään maakunnittain lähinnä sosiaalityön (ositain myös terveysalan) avun tarvetta ottaen huomioon väestön työllisyys, ikä (vanhusväestö ja tukea tarvitsevat lapset ja nuoret), toimintakykyisyys (riippuvuusongelmat, erilainen vammautuminen, invalideetti) ja perhetilanne ("ongelmaperheet"). Nykyisin tarjolla olevat palvelut (hoitokodit, lastenkodit, sairaalat, sosiaalikeskukset yms.) ja palkattujen sosiaalialan työntekijöiden määrä on suhteutettu avun ja tuen tarpeeseen. Kartoituksen perusteella on laadittu suunnitelma vuoteen 2010 asti työntekijöiden kouluttamiseksi ja palkkaamiseksi.

Ammattijulkaisut, vuonna 1996 julkaisutoiminnan aloittanut sairaanhoitajien lehti "Eesti Õde" sekä 1997 ensimmäistä kertaa ilmestynyt sosiaalialan lehti "Sotsiaaltöö", ovat myös merkki ammattikuntien kehitymisestä, ammattiyhdistyksen sekä halusta ja tarpeesta pysyä tiedollisesti ajan tasalla. Sairaanhoitajien eettiset ohjeet hyväksyttiin Suomen mallin mukaisesti vuonna 1996 (ks. Suomen sairaanhoitajaliitto 1996, Eesti õde ühing 1996).

Vaikka kehitymisinto onkin ammattipiireissä selvästi havaittavissa, aivoimeksi kysymykseksi jää, tavoittavatko uusi tieto ja tutkimukset, joista näissä lehdissä raportoidaan, kaikkia alan työntekijöitä. Ammatillinen koulutus puuttuu vielä monilta alalla työskenteleviltä. Erityisesti tämä näkyy syrjäseuduilla, joissa koulutettua työvoimaa on sosiaali- ja terveysalan hoito- ja huoltolaitoksiin ollut vaikea saada. Myös alueellisesti epätasa-arvoinen palkkapolitiikka ja ammattiyhdistysliikkeiden vähäinen toiminta tai sen puuttuminen kokonaan vaikuttavat alalla toimivien työntekijöiden mielialoihin ja heidän kokemaansa turvallisuuden tunteeseen. Lisäksi sosiaali- ja terveysalan ammatillinen koulutus kärsii taloudellisten resurssien niukkuudesta ja am-

mattikirjallisuuden vähäisyydestä. (Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997.) Koulutusta pyritään kuitenkin vaikeuksista huolimatta kehittämään ja siitä tehdään tutkimuksia. Esimerkiksi Tiitsar (2001) on tutkinut naisten kokemuksia terveysalan aikuiskoulutuksesta.

Tulvan (1995) mukaan Viro etsii omaa mallia, jossa yritetään kehittää sille sopiva sosiaalipolitiikka. Sosiaalipolitiikan malli on tietenkin riippuvainen valtion yleisestä politiikasta. Tulva toteaa kuitenkin, ettei ole helppoa siirtyä totaalisen turvan ja kontrollin yhteiskunnasta itsenäisen toimeentulon yhteiskuntaan, jonka yhden osan muodostaa hyvinvointi- ja turvajärjestelmä. Nykyisessä Virossa on vanhasta vielä paljon jäljellä: virolaiset ovat vuosikymmenien aikana tottuneet siihen, että joku toinen määrää, mitä, miten ja kuinka paljon tehdään. Henkilötasolla tämä tarkoittaa Tulvan mukaan monesti opittua avuttomuutta.

Kuten kautta historian kulun, Viro suuntaa edelleen kiinnostustaan ja yhteistyötään myös läntisiin naapurimaihin (ks. Meri 1995.) Erityisen kiinteää yhteistyö on ollut suomalaisten kanssa. Sosiaali- ja terveysalalla suomalais-virolaisia perusyhteistyökumppaneita ovat usein olleet oppilaitokset, joiden projektit ovat koulutusyhteistyön (ks. esim. Helminen 1999, Kaikkonen ym. 1999, Krav 1999) lisäksi laajentuneet käsittämään sosiaali- ja terveysalan käytännön toteuttamisen kehittämistä (esim. Hanson & Allev 2000, Lähi-alueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998). Virolaisilla on paljon yhteistyötä myös suomalaisten sosiaalityön koulutusta antavien yliopistojen, sosiaali- ja terveysministeriön, Stakesin, sosiaalialan järjestöjen (Tulva 1995, 39) ja erilaisten laitosten kanssa (ks. esim. Oulu Diakoniasstituut 1997, 1999).

Kuitenkin yhteistyössä ja erilaisissa kehittämishankkeissa peruslähtökohtana on virolaisten itsensä kiinnostus oman maansa kehittämistä kohtaan. Suomalaiset tai muut ulkomaalaiset voivat olla vain tukijoita ja kanssakulki-joita. Varsinainen pysyvä kehitys tapahtuu vain virolaisten toimesta ja Virossa paikan päällä. Lukkarin (1995) mukaan puolen vuosisadan taantumaa ja kasvun vääristymää ei pystytäkään hetkessä oikaisemaan. Pientenkin asioiden muuttamiseen kuluu vuosia, ja pahimpien epäkohtien korjaantuminen saattaa kestää sukupolvien ajan. Uudistumisen on tapahduttava niin yksityisissä virolaisissa kuin koko yhteiskunnassakin (Lukkari 1995), jossa Aleniuksen (2000) mukaan yritetään löytää ratkaisuja ja poistaa ristiriitoja kieliongelmi- en, kansalaisoikeuksien sekä enemmistön ja vähemmistön välisten ongelmien suhteen.

Tulvakin (1995, 80, 139) korostaa, että esimerkiksi virolaista sosiaalityötä on mahdollista luoda ainoastaan Viron yhteiskunnassa. Alan koulutuksesta Tulva toteaa, että kansakunnan oman kulttuurin erityispiirteiden on tärkeää näkyä koulutuksessa. Kulttuuri- ja sosiaaliantropologinen aines on tärkeä integroida opetukseen. Lisäksi on huomattava, että yhteiskunnan hyvinvointipolitiikan keskeiset tehtäväalueet, sosiaali- ja terveystaloudellinen politiikka ja kou-

lutuspolitiikka hakevat nyt tulevaisuuteen suuntautuvia strategioita. (Tulva 1995.) Nopeasti muuttuva, kansainvälistyvä, ekologisesti tietoinen, tuloshakuinen ja taloudeltaan rajallinen yhteiskunnallinen ympäristö pakottaa etsimään uusia lähestymistapoja – ja tuo mukanaan uusia mahdollisuuksia. (Kananen 1994).

## 2.3 Lähialueyhteistyötä oppilaitoksen Viroprojektissa

Suomalaisilla ammatillisilla oppilaitoksilla on paljon yhteistyötä maamme lähialueiden kanssa. Sosiaali- ja terveysalan koulutukseen liittyvä lähialueyhteistyö on suuntautunut näkyvästi lähinaapurimme Viroon.

Vuosina 1995–1998 Helsingin Diakonia-opisto, Tallinnan Pedagoogilinen seminaari sekä kaksi virolaista hoitokotia (huoltolaitos, hoitokoti – ”hooldekodu”) toteuttivat yhteisen koulutushankkeen.

Lähialueyhteistyösuunnitelman ja lähialueyhteistyöprojektin loppuraportin (1998) mukaan: ”Projektin päämäärinä oli palvelujen ja palvelujärjestelmien kehittäminen hoitokodeissa ja niiden vastuualueilla, sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ja opettajantyön kehittäminen työelämä-lähtöisesti sekä projektin toteutustavan ja soveltuvuuden arviointi.”

Projektilla oli seuraavanlaisia osatavoitteita:

- ❖ sosiaali- ja terveydenhuollon sisällöllinen kehittäminen projektissa mukana olevissa hoitokodeissa siten, että asiakaslähtöinen, eettisesti tiedostettu hoito- ja kuntoutustyö toteutuisi, sekä yhteisöllisyyden kehittyminen ja yhteistyön käynnistyminen työyhteisö-, laitos- ja aluetasolla
- ❖ koulutuksen tuottaminen: lähihoitajan/sotsiaalhoitajan ammatilliseen tutkintoon johtava koulutus osalle laitosten työntekijöistä, eri tehtävissä toimivan ammattihenkilöstön (opettajat, lääkärit, kasvattajat, kuntoutushenkilöstö, sairaanhoitajat) täydennyskoulutus, laitosten johtajien koulutus ja työnohjaus
- ❖ lähihoitaja/sotsiaalhoitajakoulutuksen opetussuunnitelman kehittämisen vastaamaan työelämän tarpeita, oppimateriaalin tuottaminen ja ammatillisen tietoaineksen uusintaminen.

Tavoitteiden saavuttamisen keskeisenä strategiana oli sellaisen työotteen kehittäminen, jossa korostuu kunkin työntekijän vastuullisuus ja osallisuus omaan työhönsä sekä rooli työyhteisönsä ja oman itsensä kehittäjänä. Toteutuksessa painottuivat sellaiset opetusmenetelmät, jotka tuottavat laaja-alaista

ajattelua, oman työn arviointi- ja kehittämisvalmiutta, tiimi- ja yhteistyötaitoja ja jotka tukevat laitosten ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksen avautumista. Suunnitelmissa oli, että projektin loputtua osallistujat pystyisivät itseohjautuvasti ja yhteistyössä muiden kanssa oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen. Projektin onnistumisen perusedellytyksenä pidettiin laitosten työntekijöiden ja johtajien samanaikaista kouluttamista ja sitouttamista laitoksissa tapahtuvan työn ja toiminnan kehittämiseen.

Määrällisenä tavoitteena projektilla oli 30:n sosiaali- ja terveysalalle kouluttamattoman työntekijän saavuttama sotsiaalhooldajan ammattitutkinto ja 30:n erityis- ja johtotehtävissä toimivan henkilön ammatillisen osaamisen kehittyminen. Projektin tavoitteiden saavuttamiseksi laadittiin toteutussuunnitelma, jossa projekti jaettiin osakokonaisuuksiksi. Kuhunkin niistä nimettiin vastuuhenkilöt ja työryhmä. Määrällisten tavoitteiden toteuttaminen kytkettiin määriteltuihin osakokonaisuuksiin (ks. myös Gothóni 1999, Launiainen & Lehmusoj 1999):

- ❖ lähihoitaja/sosiaalhooldajakoulutus
- ❖ laitosten johdon koulutus ja konsultointi
- ❖ virolaisen yhteistyöoppilaitoksen opettajien täydennyskoulutus
- ❖ hoitokotien ammattihenkilöstön täydennyskoulutus Suomessa
- ❖ suomalaisten opettajien tutortoiminta laitoksissa
- ❖ suomalaisten opiskelijoiden harjoittelu laitoksissa
- ❖ projektin seurantaryhmä.

Projekti sai rahoitusta FTP/Opetushallitukselta, Uudenmaan liitolta, Helsingin Diakonia-opistolta sekä virolaisilta osapuolilta. Projektia varten perustettuun seurantaryhmään kuuluivat opetus-, sosiaali- ja terveyshallinnon, Läänemaan ja Saarenmaan läänien, projektin rahoittajien ja projektiin osallistuvien organisaatioiden edustajat. Puheenjohtajana seurantaryhmässä toimi Viron Opetusministeriön edustaja. (ks. tarkemmin Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998.)

Projektin vaikuttavuutta arvioitiin hoitokotien asukkaiden, työntekijöiden työn, työyksiköiden toiminnan ja koko hoitokotien näkökulmasta. Projektin aikana molemmissa hoitokodeissa laadittiin suunnitelmat laitoksen toiminnan kehittämiseksi sekä avohuollon palvelujen tuottamiseksi. Lisäksi tehtiin suunnitelma hoitokotien toiminnasta alueellisina palvelukeskuksina. Hoito- ja kuntoutustyön suunnitelmien toteutuksessa lähtökohtana pidettiin laitosasukkaiden tarpeita. Johtoryhmä aloitti toimintansa molemmissa hoitokodeissa, ja kullekin toimintasektorille nimettiin vastuuhenkilö. Työntekijöille on tarkoitus turvata opiskelumahdollisuudet projektin jälkeenkin. Tämän vuoksi hoitokodeissa käynnistettiin ammatillisen koulutuksen lisäksi koko henkilöstöä koskeva laitosten sisäinen henkilöstökoulutus.



### 2.3.1 Projektissa mukana olleet virolaiset hoitokodit

Projektiin kuuluneet kaksi laitosta olivat Viron suurimpia hoitokoteja. Hoitokodit olivat Viron sosiaaliministeriön suorassa valvonnassa. Kummassakin laitoksessa oli lähes 400 yli 18-vuotiaasta pitkäaikaishoidettavaa kehitysvammaista, psyykkisesti sairasta, vanhusta tai vaikeasti sosiaaliongelmasta henkilöä. Asukkaiden diagnoosit ja laitoshoidon tarve oli määritetty aikoinaan Neuvosto-Viron aikana. Joidenkin kohdalla tästä oli kulunut kymmeniä vuosia. Asukkaat tulivat hoitokotiin jostakin toisesta laitoksesta, kuten kehitysvammaisten lasten koulukodista, lastenkodista, psykiatrisesta tai muusta sairaalasta koko Viron alueelta. Hoitokoti oli useimpien asukkaiden pysyvä sijoituspaikka koko loppuelämän. He saivat perushuolenpidon. Osa asukkaista olisi selvinnyt todennäköisesti tuettuna avopalveluiden turvin, mikäli niitä olisi ollut saatavissa. Osa asukkaista puolestaan olisi tarvinnut yksilöllisen tarpeensa mukaista tehostettua hoitoa ja kuntoutusta. Osa molempien hoitokotien asukkaista osallistui laitosten päivittäiseen toimintaan erilaisissa työtehtävissä. (Lähialueyhteistyösuunnitelma 1995, Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997; ks. myös Kundrats ym. 1999, Topper & Bleive 1999.)

Molemmat laitokset joutuivat toimimaan muusta yhteiskunnasta eristettyinä yhteisinä. Ne sijaitsivat maaseudulla taajamien ulkopuolella. Henkilökunnan saaminen huonosti palkattuun ja aliarvostettuun työhön oli vaikeaa. Lisäongelmia oli tuonut laitosten eristäytynyt sijainti, joka on vaikeuttanut asunnon saamista ja työmatkoja. Henkilökunnasta osa asuikin laitosten alueella. Työmatkaongelmia oli ratkaistu myös siten, että monet työntekijät tekivät esimerkiksi vuorokauden kerrallaan töitä, jolloin työssäkäyntikertoja kertyi harvoin.

Toinen projektissa mukana ollut hoitokoti sijaitsi Viron Läänemaalla (Läänemaakond) 1300-luvulla rakennetussa linnassa ja sen ympärille myöhemmin rakennetuissa kivitaloissa. Hoitokoti oli perustettu reilut 30 vuotta sitten. Paikka toimi aikaisemmin nuorten poikien rangaistuslaitoksena, jonka leima näkyi edelleen laitospäristössä. Iältään 16–90 vuotiaita asukkaita laitoksessa oli projektin alussa 340, joista Neuvosto-Viron aikaisen määrittelyn mukaisesti kehitysvammaisia oli 138, psyykkisesti sairaita 198 ja muun syyn vuoksi laitoshoidossa 4. Henkilökuntaa laitoksessa oli 147, joista hoitoja ohjaushenkilöstöä oli 76 (näistä alalle koulutettuja oli 28) ja muita työntekijöitä oli 71 henkilöä. Laitoksella olisi ollut mahdollista palkata työntekijöitä enemmänkin, mutta halukkaita ei ollut. Työvuorossa oli kerrallaan yksi sairaanhoitaja vastaamassa noin 90 asukkaan hoidosta. Hoitajia (hooldaja) oli samanaikaisesti kolme; lisäksi paikalla oli hoitoapulaisia (sanitar), jotka auttoivat hoidossa ja tekivät siivoustöitä. (ks. myös Zotow 1998.)

Hoitokoti oli varsin omavarainen, sillä alueella sijaitsi kasvihuone, navetta, sikala ja kanala. Lisäksi alueella oli oma pesula, ompelimo, suutari ja erilaisia korjaamoja. Laitos oli jaettu suljettuun ja avoimeen osaan. Näiden välissä oli rangaistuslaitoksen ajoilta säilynyt verkkoaita, jonka lisäksi oli aiemmin noin 3 metrin lauta-aita. Lauta-aitaa madallettiin ensin, ja lopulta se purettiin projektin aikana. Laitoksen avoin osa toimi linnassa. Siellä asukkaat olivat varsin hyväkuntoisia ja työkykyisiä. He työskentelivät laitoksen pajoissa, verstaissa ja maataloustöissä laitoksen alueella. Suljetun alueen asukkaista vain muutama pystyi osallistumaan työhön. Osa asukkaista osallistui toisten asukkaiden auttamiseen, siivoamiseen tai muuhun aputyöhön valvotusti ja omien kykyjensä mukaan. (mt.)

Suljetulla alueella oli kolme erillistä rakennusta, joissa jokaisessa oli noin 90 hoitopaikkaa. Rakennukset olivat kaksikerroksisia, harmaita ja huonokuntoisia. Erityisesti saniteettitilat olivat puutteelliset. Osaston kummassakin kerroksessa oli yksi WC ja yksi kylpyhuone. Lämpimästä vedestä oli usein pulaa. Talvella tiivistämättömistä ovista pääsi viima ja lumi sisätiloihin. (mt.)

Asukkaat oli tässä laitoksessa sijoitettu rakennuksiin sukupuolensa ja päivittäisistä toiminnoista selviytymisensä perusteella. Pienissä huoneissa asui noin 10 asukasta. Jokaisella asukkaalla oli oma sänky ja lukitsematon yöpöytä, jotka olivat kiinni seuraavassa sängyssä ja yöpöydässä. Useat asukkaat kuljettivat irtainta omaisuuttaan päivittäin mukanaan muovikassissa. Koska huoneiden ovet olivat lukittuina päivisin, asukkaat lepäilivät päivisin lattioilla ja kesäisin nurmikoilla. Vuodepotilaat olivat kylpyhetkiä lukuun ottamatta koko ajan vuoteissaan. Osastojen molemmissa kerroksissa oli pimeä rangaistushuone, joita ainakin projektin alussa käytettiin usein. (mt.)

Toinen projektissa mukana olleista laitoksista sijaitsi Saarenmaalla (Saaremaakond) noin 16 kilometrin etäisyydellä saaren pääkaupungista. Se perustettiin vuonna 1975 entisen tuberkuloosisairaalan tiloihin. Laitoksen rakennukset ovat aikoinaan olleet myös neuvostoarmeijan käytössä. Hoitokodilla oli maata 44 hehtaaria, josta suurin osa oli metsää. Varsinainen laitosalue oli muutaman hehtaarin laajuinen ja se muodostui yhdeksästä osastorakennuksesta, hallintorakennuksesta, ruokalasta, koulu- ja terapiarakennuksesta sekä huolto- ja talousrakennuksista. Myös tämä hoitokoti oli suljettu yhteisö, jossa oli oma kauppa ja jopa hautausmaa. (Launiainen 1995.)

Tässä laitoksessa oli projektin alussa 383 asukasta, jotka olivat iältään 18:sta yli 90:een vuotta. Heistä oli aikoinaan määritelty kehitysvammaisiksi 118 ja psyykkisesti sairaiksi 218. Vanhuksia laitoksessa asui 41 ja ”muu syy” laitossijoitukseen oli 6 henkilöllä. Asukkaat olivat tulleet laitokseen eri puolilta Viroa, joskin projektin aikoihin pyrittiin sijoituksiin lähinnä oman maakunnan alueelta. Asukkaiden ja omaisten väliset yhteydet olivat vähäisiä. Henkilökuntaa laitoksessa oli projektin alussa oli 176 henkilöä, joista hoito-

ja ohjaushenkilöstöä 116 (näistä alalle koulutettuja 44) ja muuta henkilöstöä 60. Eri osastojen henkilökuntamäärä ja -rakenne vaihteli. (Launiainen 1995, Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998.)

Eri osastoille asukkaat oli jaettu joko iän (vanhainkoti), sukupuolen (miesten ja naisten osastot), hoidon tarpeen (hoivaosasto, poetusosakonna), toimintakyvyn (työmiesten osasto) tai vamman (kehitysvammaisten osastot) mukaan. Käytännössä kuitenkin monella osastolla oli asukkaita, joille saattaisi kuvitella jonkin toisen osaston olevan parempi asuinpaikka. Tämän laitoksen kaikki yhdeksän osastoa olivat erillisiä kaksikerroksisia taloja. Huoneiden koko vaihteli; monet oli alun perin tarkoitettu yhden hengen huoneiksi, mutta niihin oli kuitenkin yleensä sijoitettu 2–5 asukasta. Useimmilla asukkailla oli lukittava kaappi henkilökohtaisia tavaroitaan varten. Huoneita osastoilla ei yleensä lukittu päiväsaikaan. Poikkeuksia olivat tilanteet, jolloin asukkaiden toivottiin pysyvän omassa huoneessaan. Saniteettitilojen kunto vaihteli osastoittain (joitakin remontoitiin projektin aikana vastaamaan nykypäivän tarpeita ja odotuksia), mutta täällä saniteettitiloja oli enemmän asukkaita kohden kuin toisessa projektilaitoksessa. (Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997.)

Projektin alkaessa hoitokotien hoitohenkilökunnasta noin 10–15%:lla oli alan koulutusta. Perushoitohenkilöstö oli kokonaisuudessaan täysin sosiaali- ja terveysalalle kouluttamatonta. Työntekijöistä koulutettuja olivat sairaanhoitajat, väliskärit ja lääkärit. Laitosasukkaista ei ollut täsmällistä tietoa saatavilla. Diagnoosit oli tehty useille jopa vuosikymmeniä sitten. Asukkaiden tilanteen määrittelyissä käytettyjä diagnooseja oli vain muutama (skitsofrenia oli tyypillisin diagnoosi). Työnjako laitoksissa perustui tehtäväkeskeiseen malliin, hoitoa ei koordinoitu, eivätkä työntekijäryhmät tehneet yhteistyötä hoidon suunnittelussa tai toteutuksessa. Hoidossa ei ollut selkeää tavoitteellisuutta, ja työntekijöiden hallitsemat auttamismenetelmät vaikuttivat riittämättömiltä. Työllä oli monille vain välinearvo, eikä työtä itsessään koettu useinkaan motivoivaksi. (Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998; Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997.)

Laitosten talous rakentui valtionavusta ja asukkaiden eläkkeistä perittävistä hoitomaksuista. Asukkaille itselleen jäi pieni summa käyttörahaa. Toimintakykyisimmät asukkaat saivat pientä palkkaa osallistumisestaan erilaisiin avustaviin työtoimintoihin laitoksen alueella. Molemmissa laitoksissa rahan puute näkyi jokapäiväiseen elämään ja hoitoon liittyvissä asioissa. Lääkkeistä oli pulaa, ja välillä asukkaille tarjottava ravinto oli hyvin yksipuolista, joskin määrällisesti riittävää. Hoito- terapia- ja kuntoutusvälineet olivat yleensä humanitäärisen avun laadusta ja määrästä riippuvaisia. (Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997, Launiainen 1995.)

### 2.3.2 Sotiaalhooldajakoulutus projektin osa-alueena

Sotiaalhooldajakoulutus oli lähialueyhteistyöprojektin keskeinen osa-alue, johon pyrittiin nivomaan muita osa-alueita. Koulutus toteutettiin yhdessä Tallinnan Pedagoogillisen Seminaarin ja Helsingin Diakoniaopiston kanssa. Opetussuunnitelma rakennettiin palvelemaan projektissa mukana olleiden hoitokotien henkilöstön kouluttamista. Tarkoituksena kuitenkin oli, että tätä opetussuunnitelmaa käytettäisiin myöhemmin pohjana uusien opetussuunnitelmien rakentamisessa. Koulutus oli rakenteeltaan monimuotokoulutusta, johon sisältyi lähiopetusta, etäopetusta ja itsenäistä opiskelua. (Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998; Opetussuunnitelma, sotiaalhooldaja 1995–1997)

Sotiaalhooldajakoulutuksen opetussuunnitelmaan (1995–1997) kirjattiin sosiaali- ja terveysalan keskeisiksi lähtökohdiksi ihmisen kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitoa pidettiin opetussuunnitelman mukaan eettisiin valintoihin perustuvana toimintana, jossa työntekijä ja koulutuksessa oleva opiskelija yhdistivät tiedollisen hallintansa suunnittelu-, toiminta- ja kehittämistaitoihinsa sekä tunne-elämyksiinsä. Lisäksi opetussuunnitelmassa todettiin, että ammatillisuuteen perustui kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä, yhteiskunnasta, kasvatuksesta, oppimisesta ja työstä. Kasvu ammatiksi – ja elämänhallintaan nähtiin edellä mainittujen osioiden erottamattomana kokonaisuutena. Ammatillisuuteen katsottiin sisältyvän arvo-osaaminen eli sisäistettyjen arvojen näkyminen toiminnassa. Lisäksi siihen ajateltiin kuuluvan eettisen vastuun ja tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämisen niin yksilönä, kansalaisena kuin ammattihenkilönäkin.

Lisäksi sotiaalhooldajakoulutuksen opetussuunnitelmassa todettiin sosiaali- ja terveysalan työn muuttuneen ammattikeskeisestä asiakaslähtöiseksi: ongelmiin keskittymisen sijasta pyrittiin voimavarojen ja mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Samoin sektoriajattelun katsottiin muuttuneen moniammatilliseksi verkostoajatteluksi: asiantuntijoiden auktoriteettiasema oli muuttunut tasavertaiseksi yhteistyösuhteeksi asiakkaiden kanssa. Yhteiskunnallisten muutosten katsottiin asettavan haasteita sosiaali- ja terveysalan työntekijöille, koska muutokset edellyttivät uusien ajattelu- ja toimintatapojen muodostamista, ennaltaehkäisevän toiminnan painottamista, väestön olemassa olevien voimavarojen tukemista sekä elämänkaaren eri kehitysvaiheissa oleville henkilöille tarjolla olevien palvelujen uudelleenarviointia ja kehittämistä. (Mt.)

Hoitokotien työntekijöille järjestetyssä ammattitutkintoon johtavassa sotiaalhooldajakoulutuksessa oli tavoitteena opiskelijoiden sekä yksilöllinen, yhteisöllinen että ammatillinen kasvuprosessi. Opiskelijoiden yksilöllinen elämänhistoria, koulutus ja työhistoria pyrittiin huomioimaan. Koulutuksessa

korostettiin vastuullisuuden, sitoutuneisuuden, yhteisöllisyyden mutta myös autonomian merkitystä. Opiskelijoiden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäksi pyrittiin opiskelijoiden eettiseen kasvuun, luovaan ajatteluun ja oman työn kehittämisen valmiuksiin. (Mt.)

Kerrallaan viikon kestävät lähiopetusjaksot järjestettiin vuorotellen kummassakin hoitokodissa ja Tallinnan oppilaitoksessa. Kummankin hoitokodin suomalaiset tutoropettajat kuuluivat omassa hoitokodissaan pidetyn lähihijakson opettajaryhmään. Koulutuksen etäopiskeluun liittyvät tehtävät kytkettiin opiskelijoiden omaan työhön, jolloin työ toimi myös osana kliinistä harjoittelua. Koulutuksessa pyrittiin antamaan opiskelijoille laajoja etätehtäviä asioiden käsittelyn pirstaloitumisen välttämiseksi. Tehtävät suoritettiin yksilö-, pari- tai ryhmätöinä. Etätehtävien tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita teorioiden analysoimisessa ja soveltamisessa erilaisiin käytännön tilanteisiin. Laitoksiin nimetyt suomalaiset tutoropettajat vastasivat etätehtävien ohjauksesta. Itsenäiseen opiskeluun kuului muun muassa opiskelijan omien oppimistarpeiden ja oppimistulosten itsearviointi ja itsenäinen tiedonhaku. Itsenäisten opiskelujaksojen odotettiin kasvattavan opiskelijoiden suunnitelmallisuutta, vastuullisuutta ja reflektiivisyyttä. Opiskelijat pitivät oppimispäiväkirjaa koko koulutuksensa ajan. (Mt.; Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997)

Koulutus ei aina edennyt suoraviivaisesti suunnitelman mukaisesti. Varsinkin koulutuksen alussa esimerkiksi erilaiset eettiset- ja arvokysymykset vaativat oletettua pitempää pohdinta-aikaa. Humanismin pohjalle rakennettu opetussuunnitelma oli usein ristiriitainen opiskelijoiden omaksuman arvomaailman kanssa (ks. esim. Tulva 1995). Opiskelijat joutuivat pohtimaan ja oivaltamaan monia asioita ensin persoonallisen kasvamisen kautta ennen kuin he voivat liittää niitä ammatilliseen kasvamiseen ja omaan työhön hoitokodissa. (Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997, ks. myös Koistinen 1998, Zotow 1998). Koulutuksen vaikutuksesta kertovat kuitenkin opiskelijoiden tutkintoon kuuluvat opinnäytetyöt, joihin opiskelijat tekivät opetussuunnitelman arvoihin pohjautuvan suunnitelman oman työnsä tai oman työskentelyyksikkönsä toiminnan kehittämiseksi. (ks. myös Helminen 1999, Krav 1999.)

### 2.3.3 Suomalaisten opiskelijoiden harjoittelu projektin osaluueena

Suomalaisen oppilaitoksen sosiaali- ja terveystieteiden opistoasteeseen koulutukseen kuuluvien opiskelijoiden harjoittelujaksot projektihoitokodeissa olivat yksi osa lähialueyhteistyöprojektia. Opiskelijoiden harjoittelujaksot pyrittiin rytmittämään siten, että opiskelijat olisivat lukukausittain osan harjoittelujaksoistaan virolaisessa hoitokodissa. Ennen seuraavaa jaksoa Virossa opiske-

lijoiden oli tarkoitus olla harjoittelemassa opetussuunnitelmansa mukaisessa suomalaisessa toimintaympäristössä. Lisäksi pyrittiin järjestämään, että suomalaisten opiskelijoiden harjoittelujakson aikana pidettäisiin sotsiaalhooldajaopiskelijoiden lähiopetusjakso kyseisessä virolaisessa laitoksessa. Projektin osallistuminen oli suomalaisille opiskelijoille vapaaehtoista. Heidän kuitenkin toivottiin sitoutuvan siihen noin kolmen lukukauden ajaksi.

Projektissa mukana olleiden suomalaisten kehitysvammaistenohjaaja-, sairaanhoitaja-, sosiaalikasvattaja- ja sosiaaliohjaajaopiskelijoiden opetussuunnitelmien humanistiseettinen arvoperusta sekä eettisen ja moraalisen vastuun korostuminen koulutuksessa (ks. OPM 1988a, 10; OPM 1988b, 10; OPM 1988c, 9; OPM 1991, 18) olivat samanlainen pohja, jolle sotsiaalhooldajakoulutuksen opetussuunnitelmakin oli rakennettu. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa (opistoaste) oli ammattiaineiden sisällöillä suurempi painotus kuin virolaisessa opetussuunnitelmassa (toinen aste).

Suomalaisten ja virolaisten opiskelijoiden yhteistyön katsottiin tukevan molempien osapuolten ammatillista kasvamista. Perustellessaan laitoksissa mahdollisesti ennennäkemätöntä toimintaansa suomalaiset opiskelijat joutuivat etsimään ratkaisuilleen teoreettisia ja eettisiä perusteluita. Toisaalta sotsiaalhooldajaopiskelijoille suomalaiset opiskelijat olivat malleja, jotka humanistiseen arvopohjaan kasvaneina ja alan koulutuksessa pitemmällä olevina löysivät ja kykenivät toteuttamaan uudenlaisia vaihtoehtoja laitosasukkaiden huolenpidossa, virkistyksessä ja kuntoutuksessa.

Suomalaisten opiskelijoiden oli tarkoitus työskennellä tavoitteellisesti oman opetussuunnitelmansa (ks. OPM 1988a, OPM 1988b, OPM 1988c, OPM 1991) mukaisesti soveltaen tavoitteitaan oman harjoitteluyksikkönsä toimintaan. Sotsiaalhooldaja-koulutuksen etätehtävissä oli samansuuntaisia hoitokotien toiminnan kehittämisen ja muutostavoitteita kuin suomalaisten opiskelijoiden laatimat henkilökohtaiset tavoitteet olivat. Suomalaisten ja virolaisten opiskelijoiden yhteistyötä vaikeutti kuitenkin se, että sotsiaalhooldajaopiskelijat olivat sijoittuneet epätasaisesti hoitokotien osastoille.

Molempiin laitoksiin nimetyt kaksi tutoropettajaa (sosiaali- ja terveysalan opettaja) vastasivat suomalaisten opiskelijoiden käytännön opiskelun ohjauksesta. He eivät kuitenkaan olleet hoitokodeissa käydessään pelkästään suomalaisten opiskelijoiden ohjaajia, vaan tämän lisäksi huolehtivat sotsiaalhooldajaopiskelijoiden etätehtävien ja opinnäytetöiden ohjauksesta. Projektisuunnitelmassa (1995–1998) oli sovittu, että he olisivat tarvittaessa käytettävissä laitoksissa myös erilaisissa konsultaatiotehtävissä.

Projektin loppuraportissa (1998) esitetään muutamia sotsiaalhooldajakoulutuksessa olleiden työntekijöiden puheenvuoroja. Näissä tuli esille suomalaisten opiskelijoiden toimiminen mallina erilaisissa tilanteissa virolaisille työntekijöille. Työntekijät kertoivat, kuinka suomalaisilta opiskelijoilta oli voinut oppia uudenlaista asennoitumista työhön. Opiskelijoiden läsnäolon

katsottiin nostavan osaston työmoraalia. Myös hoitokotien johtajat nostivat nämä samat asiat esille projektin päätöstilaisuudessa suomalaisten opiskelijoiden merkityksestä hoitokodeille.





## 3 Opiskelijoiden kokemusten tutkiminen

### 3.1 Kokemusten tutkimisesta

Tässä tutkimuksessa aineistona olivat opiskelijoiden päiväkirjat, joihin he olivat kirjoittaneet kokemuksiaan harjoittelujaksojensa aikana. Opiskelijoiden kirjoituksia ei rajattu sisällöllisesti. Heidän toivottiin kuitenkin kirjoittavan sellaisista asioista ja tilanteista, jotka he kokivat itselleen jollakin tavalla merkittäviksi. (ks. päiväkirjaohje; liite 1).

Kokemusten tutkimisessa päädytään usein fenomenologisen tutkimus-tradition lähtökohtiin. Perttulan (1995c) mukaan fenomenologisen tutkimuk-sen tavoitteena on saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin ihminen sen kokee. Perttula toteaa kuitenkin, että edellä mainittu on ”tietoteoreettisesti tavoiteltavaa ja mahdollista, mutta ontologisesti se on mahdoton päämäärä. Siihen kannattaa pyrkiä, kunhan tietää, ettei sitä voi kokonaan saavuttaa.”

Tutkimusaineisto muodostuu mahdollisimman spontaanista kokemus-ten kuvaamisesta riippumatta siitä, millaisen tajunnan toimintatavan kautta kokemukset ovat muodostuneet. Tutkijan tehtävä on saada tutkittava kuvaamaan niitä arkipäiväisen elämänsä tilanteita, jotka hänen mielestään kuuluvat tutkittavaan asiaan. (Perttula 1995b.) Tarkoituksena on tutkia merkitysraken-teita, joiden kautta tietoisuuden intentionaaliset toiminnot ovat suuntautuneina kohteisiinsa (Saarinen 1994, 1986, 117). On huomattava, että merkitysten on fenomenologioiden mukaan aina kuuluttava tutkimuskohteeseen (Rauhala 1993b, 47). Perttulan (1995b) mukaan tutkittava ilmiö voi olla mikä tahansa kokemus, koska ihminen on jo olemassaolossaan merkityksiä luovassa suh-teessa sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteen.

Kielen käytön huomioon ottaminen on tärkeää merkityksen käsitteen jäsentämisessä. Kielen lauseet ovat Aaltolan (1992) mukaan maailman kuvia, jotka vastaavat todellisuutta. Toisaalta maailman jäsentämistä ei määrää kieli sinänsä, vaan yhteisön yhteiskunnallinen käytäntö. Lehtonen (1996) toteaa, että kielellinen viestintä voi onnistua vain, jos lähettäjäillä ja vastaanottajalla on jo valmiiksi yhteistä tietoa, jonka nojalla he voivat ymmärtää toisiaan. Viestintä edellyttää siis aina tiettyä yhteisyyttä osapuolten kesken.

Fenomenologisessa filosofiassa deskriptiivisyydellä viitataan pyrki-mykseen välttää analyttisiä ja selittäviä käsitteitä. Tiukasti tulkittuna feno-menologinen filosofia edellyttää, että deskriptio on ilmiön kuvausta sellaisena kuin se välittömästi ilmenee. Empiirisessä tutkimusprosessissa tilanne on kui-tenkin erilainen, koska kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä antaa tutkittavaksi lu-pautunut ihminen. Fenomenologisessa psykologiassa deskriptiolla tarkoite-

taan tutkittavan antaman kuvauksen mahdollisimman suurta vastaavuutta hänen alkuperäisen kokemuksensa kanssa. Lisäksi deskription merkitys viittaa tutkijan pyrkimykseen kuvata tutkittavien kokemus mahdollisimman alkupe-  
räisessä muodossa. (Perttula 1995a, 43; ks. myös Perttula 1998.)

Vaikka niin sanottu puhdas fenomenologia vaatii hylkäämään kaikki ennako-oletukset, jotka ovat peräisin ihmisen suhteesta todellisuuteen (esim. Lehtovaara 1995), tutkija on kuitenkin niin kietoutunut situaatioonsa, omaan kaikkinaiseen olemassaoloonsa ja menneisyyteensä, että tutkimuskohde ja sen antama informaatio on aina tulkinnan tulos. (Lehtovaara 1995, 79; Rauhala 1993, 90–92). Mäki-Oppaan (1993, 35) mukaan ihmistutkimuksen ongelmallisuus on siinä, että inhimillinen järjestelmä on sekä tutkijana että tutkittavana, toisin sanoen ihmisen tutkiminen on aina myös tutkimusta tekevän järjestelmän tutkimusta. Rauhala (1993b, 45) toteaa, että fenomenologian tehtävänä on analysoida yksityiskohtaisesti tajunnan toimintaperiaatteet sekä tiedon että arkikokemuksenkin osalta. Tällöin tavoitteena on paljastaa ihmishengen olemus.

Fenomenologian ja hermeneutiikan välistä eroa kvalitatiivisina tutkimusotteina on eroteltu siten, että fenomenologian nähdään tarkastelevan tajunnan ja maailman välisiä koettuja merkityssuhteita sellaisenaan, kun hermeneutiikassa koetut merkityssuhteet ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan. Näin ollen fenomenologia olisi kiinnostunut selkeästi yksilöllisistä ja hermeneutiikka sosiaalisista merkityksistä. Tällöin fenomenologiaa voisi pitää psykologisena ja hermeneutiikkaa sosiaalipsykologisena tutkimusotteena. Kvalitatiivisena tutkimusotteena hermeneutiikan voidaan katsoa toisaalta perustuvan eksistentiaalisen fenomenologian perusajatuksiin. Sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimusote pyrkivät selvittämään psykologisiin kysymyksenasetteluihin sovellettuna ihmisen kokemusta (Perttula 1995a, 54–55; ks. myös Karlsson 1987, 70–71, Valle ym. 1989).

## **3.2 Taustalla vaikuttava fenomenologinen tutkimustraditio**

Fenomenologinen tieteenfilosofia ja tutkimusperinne on laaja ja moniulotteinen tapa tarkastella maailmaa ja sen ilmiöitä. Koska tutkimukseni ei pyri ensisijaisesti olemaan puhdas fenomenologinen tutkimus, vaan tutkimus, jossa on käytetty fenomenologista tutkimustraditiota apuvälineenä, tarkastelen suuntausta yleisellä (kokemusten tutkimiseen ja erityisesti tähän tutkimukseen liittyvällä) tasolla jättäen fenomenologisen filosofian syntyyn ja kehittämiseen vaikuttaneet filosofit ja vuosiluvut mainitsematta.

Fenomenologian peruslähtökohtana on kohdistaa huomio tietoisuuden sisäiseen luonteeseen, jolloin tarkoituksena on selvittää inhimillisen tietoisuuden rakenteet ja keskeiset toimintatavat (Saarinen 1994; 1986, 115). Niin sanotussa puhtaassa fenomenologiassa on ollut tarkoituksena sekä palauttaa filosofian asema että esittää kritiikkiä tajunnan naturalisoimista kohtaan (Perttula 1995a, 6). Puhdas fenomenologia vaatii, että hylätään teoriat, ennakkoletukset, uskomukset ja subjektiiviset arvostukset, jotka ovat peräisin ihmisen luonnollisesta suhteesta todellisuuteen (Lehtovaara 1995, 72; ks. myös Juntunen 1986). Alkuperäinen absoluuttisen tiedon tavoite on liittynyt erityisesti transsendentaalisen fenomenologian ohjelmaan. (ks. esim. Juntunen 1986; Perttula 1995a, 8–9; ks. myös kritiikki: Perttula 1995a, 8.)

Tietoisuuden perimmäisenä ominaisuutena pidetään intentionaalisuutta (Perttula 1995a, 6, Saarinen 1986, 114–115). Saarinen (1994) mukaan intentionaalisuus tarkoittaa tietoisuuden suuntautuneisuutta: tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin. Tällöin tiedostuselämykset tarkoittavat jotakin viittaamalla tavalla tai toisella kohteeseen. Kohde voi ilmentyä, vaikka se ei olisikaan aktuaalisesti tiedostusilmiössä. Tiedon olemuksen selkiyttäminen edellyttää siis näiden molempien, tiedostusilmiöiden ja kohteen, tutkimista. Tällöin päästään selvittämään tiedon kohteen perimmäisiä merkityksiä. (Husserl 1995, 74). Saarinen (1986, 115) toteaa, että tietoisuuden keskeinen luonne näkyy siinä, että se merkitsee jotakin. Toisaalta Rauhalan (1993b, 48) mukaan tietoisuusaste ei ole kaikkien fenomenologien mukaan ratkaiseva. Henkisyysdelä voi olla myös tiedostamattomia juuri-ilmiöitä, ja merkityssuhteet organisoituvat jo esitietoisella ja tiedostamattomalla tasolla.

Rakennetta, jonka ohjaamana tietoisuus suuntautuu kohteeseensa, kutsutaan noemaksi (esim. Juntunen 1986, Moustakas 1994, Saarinen 1994, 1986, Sajama & Kamppinen 1987). Noema on se, millaiseksi tai miksi jokin havaitaan ilman luonnollisen asenteen sisältämiä ennakkokäsityksiä (Perttula 1995a, 9–10). Rauhalan (1993b, 45–47) mukaan maailman olioista tarjoutuu ihmisen tajuntaan (kokemukseen) jokin mielellinen sisältö (noema), jonka avulla hän ymmärtää kyseessä olevan olion joksikin. Näitä mielellisiä sisältöjä ihmisen tajunnassa kutsutaan merkityssuhteiksi. Niiden kokonaisuus on ihmisen maailmankuva. (ks. myös Moustakas 1994, 64–75.)

Noeman lisäksi fenomenologiassa keskeinen käsite on reduktio. Se tarkoittaa prosessia, jolla huomio pyritään keskittämään fenomenologisen analyysin kannalta kaikkein olennaisimpiin asioihin. Tätä nimitetään epäolennaisten asioiden sulkeistamiseksi. Tavoitteena on fenomenologisesti puhdas kokemus. Tällöin pyritään tavoittamaan havaintojen intentionaalinen rakenne. (Saarinen 1986, 121–122; ks. myös Bullington & Karlsson 1984, Heinämäa 1996, Moustakas 1994, 90–97.)

Reduktiossa pyritään irtautumaan ihmisen luonnollisesta asenteesta. Tällöin reduktiota voidaan kutsua tietoiseksi metodiseksi toimenpiteeksi

(Perttula 1995a, 10). Mieltymysten ja ennakko-oletusten syrjään laittamista ja asian ja tilanteen tarkastelua uutena ja ennen kokemattomana kutsutaan myös epookiksi (Heinämaa 1996, Juntunen 1986, Moustakas 1994, 84–90; ks. myös Juvakka 2000). Vallen ym. (1989, 11) mukaan täydellinen reduktio on kuitenkin mahdoton, sillä sulkeistamisen prosessi ei pääty koskaan.

Toisaalta ihmisen kokemusmaailmaan muodostuu paljon kokemuksellisia sisältöjä, jotka jäävät juuri luonnollisen asenteen vallitessa tunnistamatta. Fenomenologia pyrkii tämän kaltaisten merkitysten paljastamiseen (Perttula 1995a, 50). Merkityssuhteiden olemassaolo edellyttää, että ihminen on maailmassa ja maailma ihmisessä. Maailma ei siis voi olla ihmiselle irrallinen viitekehys tai tausta. Ihmisen suhde maailmaan ei myöskään näin ollen voi olla subjekti-objekti-suhde. Asioista saatava tieto on aina inhimillisten kokemusten ja tietoisuuden kautta tavoitettua ”ihmisen tietoa”. (Lehtovaara 1995, 75–76.)

Ilmiön kuvaaminen, deskriptio, liittyy oleellisesti reduktioon. Merkitykset pyritään kuvaamaan sellaisina kuin ne ovat tajunnassa. Deskriptio ja tulkinnan välinen suhde on kuitenkin ongelmallinen, ja siitä onkin esitetty monenlaista kritiikkiä (esim. Perttula 1995a, 33). Fenomenologisessa tutkimuksessa deskriptio merkitys liittyy tutkittavien tapaan tuottaa tutkimusaineistoa. Kuvauksen pitäisi olla mahdollisimman vastaava heidän alkuperäisten kokemustensa kanssa (mts., 43, Bullington & Karlsson 1984).

Fenomenologiassa on pidettävä erillään todellisuuden rakenteeseen ja sisältöön viittaava käsitteanalyysi. Fenomenologia korostaa ilmiöiden olemusten löytämistä, tajunnan perusstruktuurin tai muiden todellisuuden universaalien ominaisuuksien olemassaoloa. Tällöin viitataan nimenomaan todellisuuden rakenteeseen. Fenomenologia ei pyrikään sanomaan mitään todellisuuden reaalisisistä sisällöistä. Esimerkiksi olemuksilla ei viitata kokemusten sisällölliseen universaalisuuteen, vaan siihen, että ihmisten kokemusten perustana on tietty, kaikille yhtäläinen tajunnallinen tapa olla yhteydessä maailmaan. (Perttula 1995a, 29–31.)

Tajunnan näkökulmasta on korostettava, että ihmisten situaatioiden reaalisisältöjen samankaltaisuuskään (esimerkiksi yhteiskunnallinen normisto, kulttuuriset tavat, historiallis-taloudellinen aikakausi, koulutus, rotu ja sukupuoli) ei sinällään takaa niitä vastaavien kokemusten samanlaisuutta. Kokemusten samanlaisuus edellyttäisi eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta situaatioiden reaalisisältöjen samankaltaisuuden lisäksi ihmisten ymmärryksen samankaltaisuutta. Näin on sen vuoksi, että elämyksistä koetut merkitykset sijoittuvat jo valmiina ihmisen tajunnassa oleviin merkitysten verkostoihin sisältöjensä mukaisesti (Perttula 1995a, 31; ks. myös Patton 1990).

Eksistentiaalisissa tutkitaan tietoisuuden yleistä olemistapaa eli keskittyyään tarkastelemaan tajunnallisten merkityssuhteiden lisäksi myös ontologi-

sia kysymyksiä (Perttula 1995a, 14; Saarinen 1986, 117–118; ks. myös Saarinen 1994, Juntunen 1986, Heidegger 2000). Ihminen ja maailma ovat aina dialogissa keskenään. Tällöin eksistentialistisen fenomenologian mukaan ihminen nähdään toisaalta aktiivisena, maailmassa tarkoituksellisesti toimivana. Toisaalta ihminen on passiivinen, sillä maailma antaa hänen toimilleen tilausta (Valle ym. 1989, 8–9). Saarisen (1986, 131) mukaan puhtaan fenomenologian ja eksistentialismin erona on se, että fenomenologia painottaa tiedollisia kokemuksia ja eksistentialismi tunnekokemuksia. Eksistentiaalifilosofia on historiallisestikin antanut emootioille vahvan ontologisen merkityksen. Perttulan (1998, 60) mukaan eksistentiaalisessa fenomenologiassa myös tutkijan ontologiset sitoumukset tulee tiedostaa ja niitä on reflektoitava, mutta niitä ei tarvitse poistaa. Tutkittavalle esitettävien kysymysten on kuitenkin oltava mahdollisimman strukturoimattomia (Giorgi 1988a).

Koska tiedon katsotaan muodostuvan ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisestä suhteesta eikä näitä voi erottaa toisistaan, ja koska ihmistä tarkastellaan maailmassa olevana, eksistenssin fenomenologiaan tuodaan hermeneuttinen näkökulma (Juntunen 1990; ks. myös Perttula 1998, 30, 70). Eksistenssin filosofiaa kutsutaankin myös tulkinnalliseksi ja hermeneuttiseksi fenomenologiaksi (Perttula 1995a). Hermeneuttista kehää pidetään kuitenkin (ks. esim. Valle ym. 1989, 15) ongelmallisena, joskin toisaalta huolellinen kehään käyminen saattaa muuttua kehän sisään johtavaksi spiraaliksi (Steiner 1997, 49, 52).

### 3.3 Kokemusten situationaalisuus

Holistisessa ihmiskäsityksessä Rauhalan (esim. 1989, 1992) mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena: tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo), kehoallisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja situationaalisuus (olemassaolo suhteessa todellisuuteen, elämäntilanne). Perttulan (1995a, 16) mukaan nämä kolme ihmisen olemisen perusmuotoa ovat ihmiseksi kutsuttavan olennon todellistumisen muodot. Tässä luvussa tarkastelen situationaalisuutta, joka holistisen ihmiskäsityksen alueista on läheisimmin sidoksissa kontekstuaalisuuteen (ks. Helakorpi & Olkinuora 1977) ja näin myös oppimiseen kontekstuaalisesta näkökulmasta.

Situaation käsitteellä tarkoitetaan kaikkia niitä ilmiöitä ja asiantiloja, joihin ihmisyksilö todellisuudessa on suhteessa. Tämän suhteensa kautta ihminen esiymmärtää maailman olioiden laadun ja olemisen tavan (Lehtovaara 1995, 75). Situationaalisuus ihmisen olemassaolon muotona tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti (Rauhala 1989, 35). Todellisuutta edustavat esimerkiksi maantie-

teelliset olot, taloudellinen tilanne, kulttuuri, ihmiset ja arvostukset. Situaatio siis rajaa maailmasta sen osan, johon ihminen on suhteessa. Situaatión käsitteen kannalta on merkittävää ymmärtää, että ihminen on koko elämänsä ajan osa elämäntilanteisuuttaan. Situaatio ei siten ole mitään ihmisen elämässä ulkopuolelta vaikuttavaa. (Perttula 1995a, 18.) Kokemukset ovat aina sidoksissa situaatioon (Perttula 1998, 33).

Situaatioiden rakennetekijät eli komponentit voidaan jakaa konkreettisiin ja ideaalisiin. Edellisiä ovat esimerkiksi ravinteet, saasteet, erilaiset mikrobit, ilmastolliset olosuhteet, erilaisten toimintaympäristöjen ulkoiset puitteet, luonto kaikissa ilmentymissään jne. Jälkimmäisiin kuuluvat esimerkiksi arvot ja normit, henkisen ilmapiirin muodot, uskonnolliset ja aatteelliset suuntaukset, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, luonto siinä mielessä kuin se koetaan jne. (Rauhala 1989). Situationaalisuus konstituoii (rakentaa) ihmisen olemassaoloa siten, että ihminen on kehollisuudessaan ja tajunnallisuudessaan alusta alkaen loogisen välttämättömästi suhteessa johonkin. Tämä suhteessa oleminen on dynaamista ja jatkuvasti muutoksenalaista. (Rauhala 1993, 110.)

Empiirisen tutkimuksen kannalta on huomionarvoista, että osa situationaalisuuden komponenteista määräytyy kohtalonomaisesti eikä ihminen ole voinut niihin vaikuttaa omilla valinnoillaan. Näitä ovat esimerkiksi geenit, rotu, sukupuoli, vanhemmat, yhteiskunta ja kulttuuripiiri, johon hän syntyy. Toisaalta esimerkiksi aviopuoliso, ystävät, harrastukset, työ ja ravinto ovat rakennetekijöitä, joita ihminen voi valita, ja siten ihminen voi jossain määrin muunnella situationaalisuuttaan. (Perttula 1995a, Rauhala 1989, 35.)

Kun jokin komponentti kuuluu yksilön situaatioon, se vaikuttaa myös hänen tajuntaansa ja kehon prosesseihinsa. (Rauhala 1989). Ihmisen situaatión jokaisen komponentin reaalisisällöllä on aina yhteys ihmisen elämänlaatuun (Perttula 1995a, 19). Esiymmärrykseksi kutsutaan sitä, mitä ja miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee. Tämä viittaa tajunnallisen ymmärtämisen esiasteeseen. Tällöin jokin situationaalinen sisältö on ennen tajuntaa, mutta tajunta joutuu kuitenkin kokemaan sitä faktisuutta (sisältöä), joka on valikoitunut ihmisen situaatioon. Tietyn komponentin ja sen faktisuuden sijoittuminen ihmisen situaatioon ja esiymmärtäminen ovat saman asian eri puolია. (Rauhala 1989, 36.)

Situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemismuotona näkyy erittäin selvästi ihmisen identiteetin muodostuksessa. Suhteutuessamme johonkin situaatiomme komponentin faktisuuteen saamme juuri sellaisen ominaisuuden, funktion tai aseman kuin tämän faktisuuden ominaislaatu edellyttää. Näin olemme aina esimerkiksi jonkin yhteiskunnan jäseniä, koska yhteiskuntarakenteet ovat aina yksi olennainen komponenttiryhmä situaatiossamme. (Rauhala 1989.)

Lehtosen (1996) mukaan merkitykset, arvot ja katsomukset saavat konkreettiset hahmonsä muun muassa instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomusjärjestelmissä sekä tavoissa ja tottumuksissa. Kaikki nämä muodostavat yhdessä kulttuureja, jotka sisältävät jäsenilleen maailman ymmärrettäväksi tekeviä käsitekarttoja. Kulttuuriset ilmiöt edellyttävät useamman kuin yhden subjektin tietoisuutta ja ovat näin subjektien välisiä eli intersubjektiivisiä. Lisäksi merkitykset ja sosiaaliset suhteet ovat kietoutuneet niin tiiviisti toisiinsa, että kummastakaan ei voi puhua ottamatta huomioon toista.

Suomalaisten opiskelijoiden eläminen ja työskenteleminen virolaisten hoitokotiyhteisöiden tiluatuioissa tarkoitti heidän kietoutumistaan Viron historiaan ja sen mukana seuraamiin ihmiskäsitykseen, arvoihin ja työorientaatioon. Samoin koko kulttuuri, alkeellinen toimintaympäristö sekä riittävä koulutusta vailla olevat työntekijät olivat osa opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikaista maailmaa. Voidaan sanoa, että sikäläisen tiluatuioin komponentit (konkreettiset ja ideaaliset) olivat monin tavoin erilaiset kuin ne olivat opiskelijoiden tavallisessa elämässä kotimaassa. Opiskelijoiden kokemuksia täytyykin tarkastella ja erityisesti arvioida tiluatuioin tuntemisen ja ymmärtämisen kautta.





## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen suorittaminen

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia ja kokemusten muuttumista eri lukukausina toistuvilla harjoittelujaksoilla virolaisissa hoitokodeissa.

Tutkimusongelma:

Millaisia opiskelijoiden kokemukset olivat eri harjoittelujaksoilla?

Alaongelmat:

Millaisia olivat opiskelijoiden kokemukset kullakin harjoittelujaksolla?

Kuinka kokemukset muuttuivat eri harjoittelujaksojen aikana?

Tutkimusongelmiin saatavien vastausten kautta on tarkoitus saada ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista ja kokemusten merkityksistä eri alueilta silloin, kun opiskelija on harjoittelemassa vieraassa kulttuurissa.

Kokemusten muutosten arvioinnin toivotaan antavan myös laajempaa ymmärrystä samassa harjoittelupaikassa toistettujen harjoittelujaksojen mielekkyydestä ja ohjausresurssien suuntaamisesta silloinkin, kun kysymyksessä ei ole vieraassa kulttuurissa tapahtuva harjoittelu.

Lisäksi tavoitteena on, että tutkimustuloksia voisi käyttää hyödyksi opiskelijoiden harjoittelujaksojen ohjausta kehitettäessä siten, että mahdollisten kriittisten pisteiden paljastumisen kautta voitaisiin asettaa suuntaviivoja vastaavantyypisten harjoittelujaksojen ohjaukselle.

### 4.2 Tutkimushenkilöt

Ensimmäisellä harjoittelujaksolla (syyslukukausi 1995) tutkimuksessa oli mukana yhteensä 16 sosiaali- ja terveysalan opistoasteen opiskelijaa (kehitysvammaistenohjaaja-, sairaanhoitaja-, sosiaalikasvattaja- ja sosiaali-ohjaaja-opiskelijoita). Mukana oli sekä mies- että naisopiskelijoita. Näistä opiskelijoista yksi oli kaksi viikkoa virolaisessa hoitokodissa, ja loput opiskelijat harjoittelivat ammatillisia valmiuksia kolmesta neljään viikkoa yhtäjaksoisesti

Virossa. Opiskelijat suorittivat harjoittelujaksonsa toisessa kahdesta projektissa mukana olevasta hoitokodista.

Seuraavalla harjoittelujaksolla (kevätlukukausi 1996) projektissa oli mukana 9 opiskelijaa (sairaanhoitaja-, sosiaaliasvattaja- ja sosiaalihjaaja-opiskelijoita). Opiskelijat olivat nyt kolmesta neljään viikkoa yhtäjaksoisesti harjoittelujaksollaan saman virolaisen hoitokodin samalla osastolla kuin edellisellä harjoittelujaksollaan.

Kolmannen lukukauden (syyslukukausi 1996) harjoittelujaksolla olivat samat opiskelijat, jotka olivat olleet edelliselläkin lukukaudella projektissa mukana. Jälleen opiskelijat suorittivat harjoittelujaksonsa tutussa hoitokodissa omalla harjoitteluosastollaan. Tällä lukukaudella opiskelijat olivat harjoittelujaksollaan neljästä kahdeksaan viikkoa joko yhtäjaksoisesti tai käyden välillä Suomessa suorittamassa muita opintojaan.

Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen osa opiskelijoista irtautui projektista ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen. Liitteen 3a mukaisesti sattumanvaraisesti numeroiduista opiskelijoista opiskelijat 3, 6, 8, 11, 12, 13 ja 15 lopettivat projektityöskentelynsä ensimmäisen harjoittelulukukauden jälkeen. Projektiin ja tähän tutkimukseen mukaan jääneistä opistoasteen opiskelijoista yksi opiskelija valmistui ammattitutkintoonsa joulukuussa 1996, kaksi sosiaalialan ja neljä terveysalan opiskelijaa valmistui toukokuussa 1997 ja kaksi terveysalan opiskelijaa joulukuussa 1997. Viimeiseksi valmistuneet opiskelijat kävivät vielä neljännellä lukukaudella harjoitteluosastollaan keräämässä opinnäytetyönsä aineistoa.

Tutkimushenkilöitä olivat myös opiskelijoiden ohjauksesta vastanneet tutoropettajat, joita ensimmäisellä harjoittelujaksolla oli kolme (kaksi terveysalan opettajaa ja yksi sosiaalialan opettaja). Seuraavalla harjoittelujaksolla tutoropettajia oli yhteensä neljä (kaksi terveysalan ja kaksi sosiaalialan opettajaa). Opettajaparit (terveysala ja sosiaaliala) jakaantuivat sovitusti kumpaankin laitokseen ja tutoroivat saman hoitokodin opiskelijoita koko projektin ajan. Tutoropettajina oli sekä mies- että naispuolisia opettajia.

Lisähenkilöinä tässä tutkimuksessa oli mukana neljä opistokoulutuksen sairaanhoitajaopiskelijaa, jotka olivat yhdellä kolmen viikon harjoittelujaksolla kevätlukukaudella 1997 toisessa projektissa mukana olleessa hoitokodissa. Näiden opiskelijoiden ennen harjoittelujaksoa tapahtuvaan valmentautumiseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Lisäksi mukana oli yhteensä 8 ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijaa, jotka suorittivat yhden opintoihinsa kuuluvan neljän viikon mittaisen harjoittelujakson Virossa projektissa mukana olleiden hoitokotien toimintaympäristöä vastaavissa olosuhteissa. Nämä opiskelijat suorittivat harjoittelujaksonsa syyslukukaudella 1998, kevätlukukaudella 1999 tai syyslukukaudella 1999. Heillä oli ennen harjoittelujaksonsa alkamista ollut ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman mukaisesti monikulttuurisuusopintoja (ks. DIAK 2001) ja ulkomaiseen har-

joitteluun valmistavia opintoja. Kaikki tutkimuksessa lisähenkilöinä mukana olleet opiskelijat olivat naispuolisia. Näiden opiskelijoiden kokemuksia käsitellään tämän tutkimuksen johtopäätös-osiossa.

## 4.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui kvalitatiivisella orientaatiolla. Fenomenologiaan perustuville tutkimussovellutuksille on tyypillistä, että tutkimuksissa pyritään kvalitatiivisin keinoin tavoittamaan ihmisten kokemusmaailma sekä heidän asioille antamia merkityksiä (Åstedt-Kurki 1994; vrt. Perttula 1998, 34; ks. myös Giorgi 1986, Perttula 1997).

### 4.3.1 Syklittäisyys ja reflektiivisyys

Primäärisen tutkimusaineiston keruu tapahtui kolmen eri lukukauden (syksy 1995, kevät 1996 ja syksy 1996) aikana, jolloin jokainen lukukausi muodosti ikään kuin perättäisen syklin. Opiskelijan harjoittelujakso virolaisessa hoitokodissa oli osa sykliä. Alkuperäisenä ideana oli mukailla toimintatutkimuksen periaatetta (Ks. lisensiaattitutkimus; Koistinen 1998; ks. myös esim. Alt-richter ym. 1993, Carr & Kemmis 1986, Hoyles ym. 2000, Hyrkäs 1997, Kemmis 1995, McNiff 1995, Suojanen 1991, 1992, Syrjälä 1994).

Jokaiseen sykliin kuului suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja arviointivaiheet. Suunnittelu tapahtui koululla ennen harjoittelujaksoa, ja toimintavaihe tarkoitti harjoittelujaksojen aikaista toimintaa. Havainnointia tapahtui harjoittelujaksojen aikana tutoropettajien ohjauskäyntien aikana sekä puhelin-keskusteluissa. Opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikana kirjoittamat päiväkirjakirjoituksetkin liittyivät toimintatutkimuksessa tavallaan havainnointivaiheeseen, sillä päiväkirjakirjoitusten kokemuksista tehtiin kooste lukukauden lopussa pidettävään reflektiokokoukseen. (Ks. esim. Eteläpelto 1992, Könnilä 1999, Ojanen 2000, Peltomäki 1996, Pirttilä-Backman 1997, Raudaskoski 2000, Rauste-von Wright & von Wright 2000, von Wright 1997; ks. myös Hoyles ym. 2000, Monstrom & Shepard 1999, Pierson 1998, Snyder & Weyer 2000.) Tutkimuksen seuraava sykli kehittyi (suunniteltiin) aina edellisen vaiheen havainnoinnin ja reflektoinnin pohjalta. Suunnittelun päälinjat päätettiin yhdessä opiskelijoiden ja tutoropettajien kesken reflektiokokousten aikana. Kokousten jälkeen opiskelijat tarkensivat vielä omien tutoropettajiensa kanssa suunnitelmien yksityiskohdat ennen uutta harjoittelujaksojaan. Tällöin tutoropettajat olivat jo keskustelleet opiskelijaryhmien vastaavien opet-

tajien kanssa kunkin opiskelijaryhmän silloisen lukukauden tavoitteista ja oppimistehtävistä.

Alun perin Deweyn (1933) kriittisen ajattelun ideaan perustuvaa reflektiivistä arviointia pidetään uusiutuvan ammatillisuuden kulmakivenä (Könnilä 1999, Peltomäki 1996). Tavoitteena on, että opiskelija kykenee kokemustensa ja omaksumansa tiedon varassa tarkastelemaan osaamistaan, perustelemaan toimintaansa sekä osallistumaan uusien toimintakäytäntöjen kehittämiseen (DIAK 2000). Pirttilä-Backmanin (1997) mukaan asiantuntijaksi kasvamiseen kuuluu oleellisena osana taito arvioida reflektiivisesti eri ratkaisuvaihtoehtoja.

Tynjälä (1999c) käyttää nimitystä ”itsesäätelytieto” tarkastellessaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja asiantuntijatiedon osa-alueena. Nämä liittyvät hänen mukaansa oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tuolloin omiin kognitiivisiin toimintoihin, kuten ajatteluun ja oppimiseen, liittyvää tietoista tarkastelua.

Ojasen (2000) mukaan reflektiivisessä ohjauksessa toimitaan tavalla, joka tekee oman toiminnan tietoiseksi, asettaa taustaoletukset kritiikin kohteeksi ja muotoilee ongelmatilanteen uudelleen. Tähän tutkimukseen liittyvissä reflektiokeskusteluissa nostettiin esille kuluneen harjoittelujakson aikana opiskelijoita eniten puhutelleet tilanteet ja tapahtumat. Opiskelijoiden kokemuksia ja niiden merkityksiä arvioitiin ammatillisen kasvamisen ja tarvittavan ohjauksen kannalta.

Reflektiota on käytetty ammatillisessa koulutuksessa ja myös sen tutkimisessa aikaisemminkin paljon erityisesti terveysalalla, esimerkiksi ammatillisuuden ja taitojen kehittymisen ja harjoittelun arvioinnissa. Myös itse reflektoinnin merkitystä ja opettajan merkitystä reflektoinnissa on arvioitu tutkimuksissa. (ks. esim. Andrews 1996, Andrews ym. 1998, Atkings & Murphy 1993, Burnard 1995, Burrows 1995, Burton 2000, Durgahee 1996, Greenwood 1998, Heath 1998, James 1994, Paterson 1995, Pierson 1998, Smith 1998, Wong 1995.)

### 4.3.2 Päiväkirjat

Opiskelijat kirjoittivat kokemuksiaan muistiin päiväkirjoihinsa päivittäin harjoittelujaksojen aikana. Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin luonteenomaista, että tutkimusaineisto hankitaan luonnollisissa tilanteissa (ks. esim. Patton 1990). Opiskelijoille annetuista kirjoitusohjeista (ks. liite 1) pyrittiin tekemään mahdollisimman väljät, mutta ohjeistuksella pyrittiin kuitenkin estämään esimerkiksi pelkkien kielteisten asioiden kuvailu ja käsittely kirjoituksissa. Toisaalta kirjoittamista pyrittiin suuntaamaan tutkijan mielenkiinnon

kohteeseen, ts. ulkomailla tapahtuvaan harjoitteluun liittyviin kokemuksiin, eikä esimerkiksi henkilökohtaisten ihmissuhteiden aiheuttamiin tunteisiin. Ohjeen merkitys näkyi harjoittelujaksojen jälkeen päiväkirjakiirjoituksissa siinä, että opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa nimenomaan harjoittelukokemuksistaan. Kirjoitukset olivat yleensä pelkästään joko voimakkaan kielteisesti tai voimakkaan myönteisesti sävyttyneitä saman päivän kokemuksista riippuen.

Päiväkirjojen kirjoittamista ja niistä koottua kokemuksellista informaatiota on käytetty paljon erityisesti terveysalalla, esimerkiksi fysioterapeuttikättilö- ja sairaanhoitajakoulutuksessa ja koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. St. Clair & McKenry 1999, Crawford & Kiger 1998, Hyrkäs 1997, Melby 2000, Shin 2000, Steen ym. 1999). Päiväkirjojen avulla on voitu tunnistaa ja tarkastella opiskelijoiden stressiä ja sen aiheuttajia sekä opiskelijoiden vahvoja ja heikkoja puolia. Lisäksi päiväkirjojen kirjoittamisen on todettu helpottavan opiskelijoiden stressiä ja niiden avulla on voitu tukea opiskelijoiden ammatillista kasvamisprosessia (ks. esim. Leino-Kilpi 1993). Usein oppimispäiväkirjoja (learning diary; ks. esim. Leino-Kilpi 1993, Hoyles ym. 2000) on käytetty reflektion tukena erilaisissa terveysalan koulutukseen liittyvissä kysymyksissä (Hoyles ym. 2000, Davis 1995, Leino-Kilpi 1993, Marland & McSherry 1998, Mostrom & Shepard 1999, Paterson 1995, Pierson 1998, Snyder & Weyer 2000). Usein oppimispäiväkirjojen käyttö on liittynyt opiskelijoiden harjoittelujaksojen kokemusten kuvaamiseen.

Päiväkirjojen on katsottu tukevan myös opiskelijoiden itseohjautuvuutta (Leino-Kilpi 1993). Koron (1992, 1993a, 1993b; ks. myös Grow 1991, Helakorpi & Olkinuora 1997, Lehtinen & Jokinen 1996, Rauste-von Wright & von Wright 2000) mukaan itseohjautuvuus edellyttää opiskelijoilta oman toiminnan kriittistä arviointia. Mikäli opettaja ei ole jatkuvasti tavoitettavissa (esim. tämän tutkimuksen aikana), opiskelijat joutuvat tekemään itsenäisesti ratkaisuja. Pirnes ja Leino-Kilpi (1996) toteavat, että päiväkirjatekstit auttavat opiskelijoita hahmottamaan tilanteiden kokonaisuudet ja mahdolliset muutokset niissä. Opiskelijoiden mahdollisuus ottaa vastuuta ja tehdä päätöksiä riippuu heidän mukaansa kuitenkin siitä, kuinka opiskelijat luottavat opettajansa kykyihin suunnitella, toteuttaa ja arvioida heidän oppimistaan.

Koska tämän tutkimuksen opiskelijat saivat kirjoittaa päiväkirjojaan varsin vapaasti ja omalla kirjoitustyyllillään, kirjoitettua päiväkirjamateriaalia saatiin tutkimuskäyttöön eri opiskelijoilta vaihtelevasti: konekirjoitettuna tekstinä 5–22 sivua (riviväli 1) yhden opiskelijan harjoittelujaksoa kohden. Yleensä opiskelijoiden harjoittelujaksojen päiväkirjakiirjoitus oli konekirjoitustekstinä 12–18 sivua. Lisäaineistona käytetyt yhden harjoittelujakson päiväkirjakiirjoitukset jätettiin käsinkirjoitettuun muotoon. Yhden harjoittelujakson tehneet opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa suunnilleen saman verran kuin Viro-projektissa mukana olleet opiskelijat yhdellä harjoittelujaksollaan.

Pidin lisäksi itse tutkimuspäiväkirjaa (Koistinen, kenttäpäiväkirja 1995–1997; ks. myös esim. Hirsijärvi ym. 2000, 50–51) ollessani yhteydessä opiskelijoihin puhelimitse, hoitokotikäyntien aikana ja tavatessani opiskelijoita oppilaitoksessa. Kirjoitin päiväkirjaani käydyn keskustelun aiheen ja pääasiallisen sisällön, opiskelijoiden mielialan havaintoni perusteella ja itse kokemani tunteet käydystä keskustelusta. Kirjoitin aina myös pienen pohdinnan keskustelun merkityksestä.

### 4.3.3 Merkittävät tapahtumat

Opiskelijoita siis pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjoihinsa päivittäin heille itselleen merkittävät tapahtumat ja asiat. Tarkoituksena oli karsia näin opiskelijoiden näkökulmasta epäolennaisten asioiden kirjoittaminen (esimerkiksi opiskelijoiden ei toivuttu kirjoittavan asioista, joista he eivät olleet itse kiinnostuneet, vaikka olisivatkin olettaneet tutkijan olevan näistä kiinnostunut; ts. mitään ei toivuttu kirjoitettavan ”tavan vuoksi”). Tavoite oli samantyyppinen kuin kriittiset tapahtumat -menetelmässä (critical incidents), jossa oppijat kirjoittavat lyhyitä kuvauksia oman elämänsä tapahtumista tai itselleen tärkeistä episodeista (ks. Bookfield 1995).

Flanaganin (1954; ks. myös Flanagan 1963) hahmoteltua critical incidents -menetelmän sitä on käytetty laajalti koulutustutkimuksessa. Menetelmään kuuluu, että kouluttaja antaa opiskelijoille ohjeet, joissa määritellään kriittisten tapahtumien tyyppi. Opiskelijaa pyydetään kuvaamaan valitseman tapahtuman aika, paikka ja tilanteeseen osallistuneet henkilöt. Lisäksi opiskelijan tulee perustella, miksi tapahtuma oli hänelle tärkeä. Kriittisten tapahtumien tekniikka tähtää opiskelijoiden olettamusmaailmojen selvittämiseen. Tekniikka nojaa fenomenologiseen tutkimusperinteeseen ja olettaa, että opiskelijoiden spesifit kuvaukset tietyistä erityisistä tapahtumista ilmentävät heidän yleisiä olettamuksiaan. (Bookfield 1995, 200–213.)

Esimerkiksi Aschton ja Shulldham (1994), Crandall (1993), Minghella ja Benson (1995), Parker ja Webb (1995) sekä Walker ja Kerr (1994) ovat käyttäneet critical incidents -menetelmää tutkiessaan terveysalan opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikana sattuneita tilanteita ja opiskelijoiden kokemuksia. Andersson (1995) käytti tätä menetelmää tutkiessaan sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelu- ja työkuultuureissa. Rich ja Parker (1995) käyttivät menetelmää eettisten ja moraalisten kysymysten reflektiossa terveysalan koulutuksessa, Smith (1998) tutki menetelmän avulla harjoittelujaksojen reflektoinnin kysymyksiä, samoin Perry (1997) muodosti kriittisistä tapahtumista sairaanhoitajakoulutuksen reflektion rungon. Critical incidents -menetelmää ovat käyttäneet myös Hesse (1996) sekä Kennedy ja Wyrick (1995). Hessen tutkimusten keskeisenä sisältönä on kulttuurien kohtaaminen.

Lisäksi critical incidents -menetelmää ovat käyttäneet myös Love (1996), von Post (1996), Timpka ym. (1996) ja Wilkinson (1995) tutkiessaan eri klinikoilla tapahtuvaa valmistuneiden sairaanhoitajien työhön liittyvää opetustoimintaa. Conway (1998) käytti menetelmää kokeneiden sairaanhoitajien tiedon ja kehittymisen arvioinnissa etnografisessa tutkimuksessaan, Meurier (2000) valmiiden sairaanhoitajien käytännön hoitotyön inhimillisten erehdysten analysoinnissa, Redfern ja Norman (2000a ja b) hoitotyön laatu-tutkimuksessa sekä Woods (1998) sairaanhoitajien ammatillisen kehittymisen arvioinnissa eettisten kysymysten näkökulmasta potilaiden ohjaustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa harjoittelujaksojensa aikana päivittäiset critical incidents -kuvaukset. Heitä oli pyydetty kirjoittamaan päivittäiset *merkittävät tapahtumat* (ks. liite 1), sanan ”kriittinen” ajateltiin johdattelevan ajatuksia kielteiseen suuntaan. Bookfiel-din (1995) ajatusten mukaisesti opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan sekä myönteisinä että kielteisinä kokemistaan asioista ja tilanteista. Päiväkirjaohjeella pyrittiin siihen, että tutkija saa selville opiskelijoiden vieraassa kulttuurissa tapahtuvaan harjoittelujaksoon liittyviä sellaisia erilaisia kokemuksia, joita opiskelijat itse pitävät itselleen merkittävänä.

### 4.3.4 Havainnointi

Tutoropettajat kävivät opiskelijoiden harjoitteluosastoilla jokaisen harjoittelujakson aikana ja viipyivät hoitokodissa vajaasta viikosta viikkoon kerrallaan. Opettajat viettivät päiviä osastoilla ohjaten opiskelijoita ja keskustellen heidän kanssaan erilaisista vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista toimia harjoitteluosastolla eri tilanteissa. Opettajat keskustelivat myös osastojen työntekijöiden ja laitosasukkaiden kanssa. Opettajilla oli tuolloin mahdollisuus seurata opiskelijoita aidoissa tilanteissa harjoitteluosastoilla. Samalla tutoropettajat pääsivät tutustumaan harjoitteluosastojen työntekijöihin ja saivat nähdä myös heidän työskentelytapojaan.

Grönforsin (1986) mukaan (ks. myös esim. Eskola & Suoranta 1998) havainnoija voi toimia joko tutussa tai vieraassa ryhmässä. Tutkija havainnoi ja tallettaa keräämänsä tiedot systemaattisesti. Hirsijärvi ym. (2000) korostavat systemaattiseen havainnointiin paneutumista ja havainnoinnin valmistelutoimien merkitystä. Lisäksi tutkijalla täytyy olla erityinen ammattitaito havainnointiin ja analysointiin. Tieteellinen havainnointi on tarkkailua; se ei ole pelkkää näkemistä (Uusitalo 1995). Eskola ja Suoranta (1998; ks. myös Hirsijärvi 2000, 212) toteavat, että havainnointi on hyvin subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin. Toisaalta subjektiivisuuden voi käsittää rikkaudeksi, joka kuvaa arkielämän monivaihteisuutta ja tulkintojen runsautta.

Havainnointi voi osallistumisasteeltaan olla erilaista: havainnointia ilman varsinaista osallistumista, osallistuvaa havainnointia ja osallistavaa havainnointia (toimintatutkimusta) ja piilohavainnointia. Kriteerinä voidaan pitää havainnoijan roolia yhteisössä: onko hän pelkästään tutkijan roolissa vai onko hänellä myös muita tehtäviä. Varsinaisten tutkijoiden on helpompi keskittyä päätoimisesti tarkkailuun kuin esimerkiksi opettajien, joiden on hoitettava havainnoinnin ohessa päätehtävänsä (Grönfors 1986). Osallistuvaa havainnointia on käytetty Liukkosen ja Åstedt-Kurjen (1994) mukaan paljon terveysalan koulutuksen ja hoitotyön tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa havainnoitsijoina olivat tutkija ja muut tutoropettajat, joiden rooliin kuului luonnostaankin opiskelijoiden seuraaminen ja ohjaaminen työtoimintojen ohessa. Havainnoinnin oli tässä tutkimuksellisesti tarkoitus vahvistaa tai poissulkea päiväkirjakirjoitusten perusteella löydettyjä kokemusten keskeisiä merkityksiä. Havainnointiin ei laadittu tarkkaa struktuuria, koska keskeisten kokemusten merkitysten oletettiin ilman niitäkin paljastuvan tutoropettajien ja opiskelijoiden työnohjauskeskusteluissa. Tutoropettajat keskustelivat havaitsemistaan tilanteista ja opiskelijoiden kokemuksiin liittyvistä saamistaan käsityksistä toistuvissa yhteisissä kokouksissaan.

Syrjäläinen (1994, 78) toteaa etnografisen tutkimuksen tutkijan (joka hyvin usein on havainnoija) roolista: "... ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitys liittyvät myös tutkijan rooliin. Tutkija on aktiivinen ja pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa. Tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiedostaa oma roolinsa ja kasvaa roolissaan tutkimuksen myötä." LeCompten ja Preislen (1993) mukaan erityisesti vieraassa kulttuurissa toimivan havainnoivan tutkijan on otettava vastuu niistä huomioista, joita hän raportoi ja toisaalta niistä, jotka hän jättää raportoimatta.

Etnografinen tutkimus on kenttätutkimusta, jossa tutkija saattaa viipyä pitkiäkin aikoja tutkittavien parissa. Tutkija voi olla ulkopuolinen tarkkailija, joka toteuttaa pelkästään tutkimustehtävänsä, mutta etnografisessa tutkimuksessa tutkija voi myös osallistua yhteisön toimintaan, jolloin yhteisön jäsenet saattavat jopa unohtaa hänen olevan tutkijan roolissa. Tähän liittyy luonnollisesti eettisiä ongelmia, jotka olisi tiedostettava. (Hirsijärvi & Hurme 2000; ks. myös LeCompte & Preisle 1993; Hirsijärvi ym. 2000, 167; Syrjäläinen 1990, Syrjäläinen 1994).

Etnografisessa tutkimuksessa on tavoitteena inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tutkijan saama tieto on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista, ja se on sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin, joka muokkaa ihmisten käyttäytymistä. Syrjäläinen (1994) toteaa, että etnografisen tutkimus ei pyri etsimään yhtä ainuttakaan totuutta; eri yksilöillä on omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Ihmiset tulkitsevat ti-



lanteita yksilöllisesti ja tulkinnat ohjaavat heidän toimiaan. Tieteenfilosofisesti etnografia yhdistetään usein lähinnä fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. (Syrjäläinen 1994.)

Tällä tutkimuksella on joitakin yhtymäkohtia etnografiaan: aineiston keruuta on täydennetty ja varmistettu etnografisin havainnointimenetelmin eli siten, että tutkija ja muut tutoropettajat seurasivat opiskelijoita useina perättäisinä päivinä harjoittelujaksojen aikana opiskelijoiden omilla harjoitteluosastoilla. Havainnoinnissa ei kuitenkaan pyritty täysin täyttämään systemaattisen havainnoinnin kriteereitä (ks. esim. Hirsijärvi 2000), vaan havainnointi tapahtui yleisellä tasolla (opiskelijoiden työskentelytavat ja valmiudet, opiskelijoiden ja asukkaiden ja työntekijöiden vuorovaikutuksen laatu ja määrä, tunnelmakokemukset), mutta kuitenkin tietoisesti ja dokumentoiden.

Tutoropettajat kokoontuivat sovitusti lukukausien aikana keskustelemaan havainnoistaan ja vertailemaan niitä sekä suunnittelemaan opiskelijoiden ohjausta tämän perusteella. Erityisesti ensimmäisen harjoittelulukukauden aikana tutoropettajien keskustelut olivat paljon myös tutorien omien tunteiden ja hoitokotikäyntien aikaansaaman ahdistuksen jakamista ja yhteistä purkamista. Sovittuja kokoontumisia pidettiin 2–3 kunkin lukukauden aikana (3 lukukautta). Kaikki kokoukset nauhoitettiin, ja litteroitua materiaalia (n. 20 konekirjoitettua sivua/kokous, riviväli 1) käytettiin varmistamaan opiskelijoiden päiväkirjamerkintöjä.

Kirjoitin omaan päiväkirjaani myös selostukset satunnaisista keskusteluista, joita kävimme tutoropettajien ja opiskelijoiden kesken tavatessamme koululla. Omat päiväkirjamerkintäni opiskelijoiden harjoittelujaksoilta, puhelinkeskusteluista ja satunnaisista tapaamisistamme antoivat eräänlaisen väljän raamituksen sovituille tapaamisillemme. Ensimmäisen lukukauden aikana omia satunnaisten tapaamisien päiväkirjamerkintöjä oli yleensä useita viikon aikana, seuraavien lukukausien aikana satunnaisten tapaamisten keskustelumerkinnät vähenivät.

## 4.4 Aineiston analyysi

Lehtovaara (1995) ja Perttula (1995c) ovat tarkastelleet diskurssianalyysin ja fenomenologisen analyysin eroja. Heidän mukaansa diskurssianalyysin tavoitteena on tarkastella, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tällöin ei tavoiteta toimijoiden toiminnalleen antamia merkityksiä tai intention hahmottamista. Fenomenologian ja diskurssianalyysin merkittävin ero on siinä, että ne keskittyvät todellisuuden sisällön eri puoliin: kun diskurssianalyysi tutkii lähinnä ihmisten välisen kielellisen

vuorovaikutuksen rakenteita, fenomenologia on tämän lisäksi kiinnostunut ihmisen maailmasuhteiden sisäisistä, subjektiivisista merkityksistä.

#### **4.4.1 Colaizzin fenomenologinen analyysimenetelmä**

Colaizzin (1978) mukaan fenomenologiassa on useita kuvaamisen metodeja ja menettelytapoja, joita voidaan soveltaa erilaisten tutkittavien ilmiöiden mukaan. Fenomenologisen psykologian analyysimetodi on vaiheittainen (ks. esim. Giorgi 1988a, 1988b, 1989) ja se soveltuu sellaisiin tutkimusaineistoihin, joihin on kerätty ihmisten kokemuksia tutkittavista ilmiöistä.

Colaizzi (1978, 57–62) esittää tutkimusaineiston analysoinnin seitsemänvaiheisena etenevänä prosessina:

- 1 Kaikki tutkittavan aiheen kuvaukset luetaan läpi, jolloin saadaan käsitys niiden sisällöstä.
- 2 Palataan jokaiseen kuvaukseen, jotta saadaan poimittua tutkittavaan ilmiöön oleellisesti liittyvät ilmaisut. Toistot eliminoidaan. Tärkeät ilmaisut voidaan esittää yleisemmällä tasolla kuin tutkimushenkilö on ne kuvannut.
- 3 Jokaisen oleellisen ilmaisun merkitys pyritään ilmaisemaan (vrt. Pelttari 1997: ”paljastamaan”). Tätä vaihetta tutkija ei pysty tarkasti kuvailemaan, koska kysymyksessä on luova ymmärtäminen. Muodostettuja merkityksiä verrataan jatkuvasti alkuperäisiin kuvauksiin, jotta yhteys niihin säilyy.
- 4 Muodostetut merkitykset klusteroidaan aihealueittain. Näin saatuja teemoja verrataan alkuperäiseen tutkimusaineistoon ja tarkistetaan, että yhteys on säilynyt. Tutkijan on huomioitava myös ne mahdolliset merkitykset, jotka eivät tarkistettaessa sovi teemoihin. Tarvittaessa aikaisemmat vaiheet on toistettava.
- 5 Esitetään tyhjentävä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä aikaisempien vaiheiden tulosten perusteella.
- 6 Tyhjentävästä kuvauksesta muodostetaan mahdollisimman yksiselitteinen yhteenveto.
- 7 Palataan jokaiseen aiheeseen ja jokaisen tutkimushenkilön ilmiön kuvailuun. Lopullinen validointi tapahtuu antamalla tutkimushenkilöiden verrata tutkimustuloksia kokemuksiinsa sekä, tarkistaa onko joitakin kokemuksia jätetty huomioimatta.

#### 4.4.2 Seitsemänvaiheisen analyysimenetelmän soveltaminen tähän tutkimukseen

Litteroin opiskelijoiden päiväkirjakiirjoitukset konekiirjoitustekstiksi, samoin litteroin reflektio- ja tutortapaamisten nauhoitetut keskustelut sanatarkasti (ks. litterointiohjeista esim. Hirsijärvi & Hurme 2000, 138–141). Tämän jälkeen luin kaikki litteroidut ensimmäisen harjoittelujakson tekstit läpi ja vielä jokaisen päiväkirjatekstin useaan kertaan omana kokonaisuutenaan. Lukiessani aineistoa sain siitä jo jonkinlaisen kokonaiskäsityksen, samoin alustava konkreettinen analysointi heräsi ensimmäisinä ideoina mielessäni (ks. vaihe 1; Colaizzi 1978).

Seuraavaksi poimin jokaisesta ensimmäisen harjoittelujakson päiväkirjatekstistä ns. merkittävät ilmaisut, jotka liittyivät tutkimaani ilmiöön. Tämä edellytti tekstin lukemista useaan kertaan ja tekstin asiayhteyksien huolellista tarkastelua ja kunkin opiskelijan ilmaisutyyliin tutustumista, sillä opiskelijoiden kiirjoitustyyli oli hyvin yksilöllisiä ja päiväkirjatekstit olivat suurelta osin hyvin arkipäiväisten asioiden ja tilanteiden kuvauksia. Kiirjoitin jokaisesta päiväkirjatekstistä listan tärkeistä ilmauksista, joista yliviivasin samaa tarkoittavat ilmaukset (ks. vaihe 2; Colaizzi 1978).

Edellä mainittujen ilmausten päiväkirjakohtaisista listoista pyrin seuraavaksi löytämään ilmaisujen merkitykset. Tämä edellytti jälleen päiväkirjatekstin kyseiseen kohtaan palaamista ja merkityksen paljastamista asiayhteyden ja kiirjoitustyylin mukaan. Vaihe oli hidas ja edellytti (kuten edellisenkin vaihe) paneutumista jokaiseen tekstiin yksilöllisesti. Ensimmäisen harjoittelujakson tekstit olivat voimakkaan tunnepitoisia, joten tunteenpurkaukset auttoivat monesti merkitysten löytämisessä. Kiirjoitin päiväkirjakohtaisiin listoihin ilmausten merkitykset taulukonomaisesti. Samat ilmaukset saattoivat eri opiskelijoiden päiväkirjoissa kuvastaa erilaisia merkityksiä (ks. vaihe 3; Colaizzi 1978).

Neljäntenä vaiheena oli teemoittelu. Tämän pyrin tekemään induktiivisesti (ja unohtamaan myös aikaisemmin suorittamani kahden harjoittelujakson analysointia; ks. Koistinen 1998) pelkästään paljastettujen merkitysten pohjalta. Yleensä teemoittelu tapahtui asiasisältöjen mukaan, mutta joitakin teemoja katsoin mielekkääksi muotoilla kronologisesti kokemusten muuttumisen mukaan ja joidenkin kokemusten kohdalla opiskelijat jakaantuivat selvästi kahteen ryhmään, joten käytin tätä jakoa myös teemoittelussa. Vertasin muotoilemiani teemoja alkuperäisiin teksteihin, jotta saatoin tarkistaa asiayhteyden säilymisen oikeana. (ks. vaihe 4; Colaizzi 1978). Teemoittelun jälkeen kiirjoitin kuvaukset opiskelijoiden kokemuksista ja niiden merkityksistä. Teema-alueiden aiheet olivat kuvausten otsakkeita. (ks. vaihe 5; Colaizzi 1978.) Seuraavaksi kiirjoitin yhteenvedon opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujak-

son kokemuksista. Tämä yhteenvedo olisi ollut mahdollista kirjoittaa pienempien kokonaisuuksien jälkeen, mutta mielestäni tämä ratkaisu oli selkeämpi kuin useamman yhteenvedon malli. (ks. vaihe 6; Colaizzi 1978)

Colaizzin esittämän vaiheen 7 sovelsin tähän tutkimukseen koko tutkimusprosessin ja erityisesti opiskelijoiden ohjausprosessin kannalta mielekkäämmäksi katsomallani tavalla: lukukausien lopuksi pidetyissä reflektiokokouksissa esitin opiskelijoille alustavaa analysointiani. Tällöin heillä oli mahdollisuus vahvistaa, korjailla tai kieltää saamani käsitys heidän kokemustensa merkityksistä. Yleensä opiskelijoiden kommentit tukivat omaa käsitystäni. He esittivät vielä joihinkin teema-alueisiin lisää yksityiskohtaisia esimerkkejä. Liitteessä 2 on esimerkki analyysimenetelmän eri vaiheiden soveltamisesta tähän tutkimukseen.

Reflektiokokouksista on omat kuvaukset kunkin harjoittelujakson jälkeen tässä tutkimusraportissa luvuissa 5, 6 ja 7, mutta opiskelijoiden kommentit olen huomionnut myös varsinaisessa harjoittelujaksojen kokemusten analysoinnissa. Lisäksi kaikkien harjoittelujaksojen analysoinnin jälkeen yksi tutoropettaja ja yksi kaikille harjoittelujaksoille osallistunut opiskelija kommentoivat kirjoitettuja tekstejä.

Colaizzin mallista poiketen esitän jokaisen harjoittelujakson kokemusten ja reflektiokokousten analysoinnin ja yhteenvedojen jälkeen tutkimusraportissa lyhyen kuvauksen, jossa vertaan saamiani tutkimustuloksia aikaisempaan teorian tietoon ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. Päädyin tähän siksi, että tässä tutkimuksessa pääaineiston keruu tapahtui kolmessa yhden lukukauden jaksossa, ja jokaisella jaksolla oli omat tunnuspiirteet. Mielestäni oli selkeintä käsitellä yksi lukukausi kerrallaan loppuun ennen prosessin seuraavan vaiheen aloittamista.

Ensimmäisen harjoittelujakson kokemusten ja niiden reflektoinnin seitsemänvaiheisen analysoinnin jälkeen sama analyysimalli toistui toisen ja kolmannen harjoittelujakson kokemuksista.

Kaksi opiskelijaa oli vielä neljäntenä lukukautena kaksi viikkoa hoitokodissa harjoittelemassa. He kirjoittivat silloinkin päiväkirjaa, mutta teksteissä ei ollut uutta kolmannen harjoittelujakson kokemuksiin verrattuna, joten opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten ja opettajien havaintojen mukaan voitaneen todeta, että kulttuuriinsopeutumisprosessi päättyi näillä opiskelijoilla aidosti kolmannen harjoittelujakson kokemuksiin. Tämän jälkeen opiskelijat kykenivät työskentelemään virolaisen hoitokodin työyhteisössä sikäläiseen elämään sopeutuneina ulkomaalaisina.

## 4.5 Tutkimustulosten raportointi

Tutkimustuloksia raportoidessani luokittelen ja teemoittelen (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998) aineistoa useilla eri perusteilla. Tämä ratkaisu saattaa luonnollisesti korostaa joidenkin asioiden merkitystä. Pyrin kuitenkin tekemään raportista rakenteeltaan ja teemoiltaan sellaisen, että se kuvastaa opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten antamaa käsitystä asioiden merkityksistä ja merkityssuhteista.

*Kronologisuus* tuli esiin erityisesti opiskelijoiden sopeutumisessa virolaiseen kulttuuriin. Opiskelijoiden kulttuurinkohtaamis- ja sopeutumisprosessia on kuvattu sekä harjoittelujaksojen sisällä että harjoittelujaksoittain etenevänä prosessina.

*Harjoitteluosastojen erilaisuus* ilmapiirin ja osastojen virolaisten työntekijöiden ja opiskelijoiden välisen kaikenlaisen kanssakäymisen suhteen jakoi opiskelijat ja heidän kokemansa haasteet varsinkin projektin alussa kahteen erilaiseen ryhmään (ks. liite 3a). Tämä on yksi tutkimustulosten jaottelun peruste.

*Opiskelijoiden omat työskentelyvalmiudet* vaihtelivat opiskelijoittain varsinkin projektin alussa, koska osalla opiskelijoista oli taustalla aikaisemmin suoritettu sosiaali- tai terveysalan toisen asteen ammatillinen tutkinto. Myös nykyisen opiskelun vaihe vaihteli: osalla opiskelijoista ei ollut aikaisempaa kokemusta laitosympäristössä toimimisesta. Opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset vaikuttivat päiväkirjakirjoitusten mukaan varsinkin opiskelijoiden ensimmäisen virolaisen hoitokoti-harjoittelun kokemuksiin niin paljon, että tuntui mielekkäältä teemoittaa tutkimusaineistoa myös tämän mukaan (ks. liite 3a).

Samoin opiskelijoiden kokemukset *tutoropettajan antaman tuen merkityksestä ja onnistumisesta* jakoivat opiskelijat kahteen ryhmään. Myös tämän otan huomioon tutkimustulosten raportoinnissa.

Lisäksi päiväkirja-aineiston sisällöistä nousi vielä joukko sellaisia merkityksellisiä *kaikille opiskelijoille yhteisiä* teema-alueita, joiden raportointiin ei ole mielekästä käyttää edellä mainittujen kaltaisia luokitteluperusteita.

Edellä esittelemäni luokittelutapa johtaa väistämättä päällekkäisyyksiin: esimerkiksi kulttuuriinsopeutumisprosessin vaihe on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin heidän omista työskentelyvalmiuksistaan. Pyrin välttämään päällekkäisyyksiä, mutta kaikilta osin se ei ole mielekästä tai edes mahdollista.

Luvuissa 5–7 esitän suoria lainauksia opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista. Ne ovat joiltakin osin hyvin henkilökohtaisia tunteiden purkauksia. Kirjoituksissa käytetään välillä myös ilmaisuja, joista olosuhteet tuntevat henkilöt (esimerkiksi projektiopiskelijat tai tutoropettajat) voivat mahdolli-

sesti päätellä päiväkirjan kirjoittajan henkilöllisyyden. Tämä saattaisi olla mahdollista ainakin silloin, mikäli lukija voisi seurata jokaisen tutkimushenkilön eri päiväkirjaotteita. Tunnistamisen estämiseksi päiväkirjojen suorissa lainauksissa ei ole edes numerointimerkintöjä kirjoittajista. (Opiskelijoiden kokemusten yksilöllisyys ilman em. tunnistustekijöitä näkyy liitteessä 3a.) Myös kaikki kirjoituksissa esiintyneet erisnimet on jätetty pois lainauksista. Luvut 5–7 sisältävät katkelmia jokaisen opiskelijan päiväkirjateksteistä.

## Tutkimustulokset

### 5 Ensimmäisen harjoittelujakson kokemukset: kulttuurien yhteentörmäys

Syksyllä alkoi seikkailu: opiskelijat ja opettajat astuivat jännittyneinä tuntemattomaan. Muutamat olivat käyneet päiväselstään tutustumassa laitoksiin, mutta sen perusteella tuskin kukaan osasi ennakoida tulevien kokemusten merkityksiä.

#### 5.1 Kulttuurien kohtaaminen

Monissa tilanteissa huomasi, että tämä harjoittelujakso suoritettiin suomalaisesta kulttuurista poikkeavissa olosuhteissa. Opiskelijoiden kokemuksia oli mahdollista tarkastella muuttuvana, kronologisesti etenevänä kulttuuriinsopeutumisprosessina.

##### 5.1.1 Ensivaikutelma: ”*Majasta (talosta) leijui onnellisuuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri*”

Hiukan pelokkaiden ennako-odotusten jälkeen ensimmäiset opiskelijoiden kokemukset virolaisista hoitokodeista olivat helpottuneita. Jokainen opiskelija kirjoitti laitokseensaapumispäivänä päiväkirjaansa yleisiä, koko laitokseen ja sen toimintaan liittyviä, helpotusta ilmentäviä kommentteja.

*Päällimmäiseksi tunteeksi alueesta jää se, että puitteet tuntuvat kaikin puolin olevan kunnossa. Täytyy sanoa, että tähän asti matka on sujunut hyvissä merkeissä. Paikka ylittää kaikin puolin ennako-odotukset.*

Ensimmäisen päivän kirjoituksista sai kuvan, että opiskelijat olivat etukäteen pelänneet oman hyvinvointinsa puolesta siirtyessään elämään ja työskentelemään muutamaksi viikoksi tai pariaksi kuukaudeksi vieraaseen maahan, jossa elintaso on matalampi kuin Suomessa. Vaikutti siltä, että ennakkopelkojensa vuoksi opiskelijat pyrkivät saamaan kaikesta heti aluksi mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan.

Tartuntojen, huonon ja epähygieenisen ruuan sekä kurjien asumisolojen odotus ja pelko vaihtuivat ylistelyyn. Myönteisillä kirjoituksilla opiskelijat ikään kuin halusivat vahvistaa, että omasta hyvinvoinnista ei tarvinnutkaan

kantaa huolta; heidän oli mahdollista elää virolaisissa olosuhteissa harjoittelujakson ajan. Jokaiseen päiväkirjaan oli kirjoitettu luetteloita, mitä kaikkea laitoksessa oli saatavilla. Opiskelijat vaikuttivat kirjoitustensa perusteella selvästi helpottuneilta.

Laitosalueella olevan asuntolan kunto ja varustetaso näytti olevan jokaiselle opiskelijalle miellyttävä yllätys. Asuntolan mukavuudet lueteltiin ja ympäristöä kuvattiin monin yllätyksen ilmaisin ja myönteisin lausumanoin.

*Olo on mukava ja lämmin. Olemme "kotona".*

*Meidän talo (opiskelijoiden asuntola) on oikeestaan luksus. On takkahuonetta, kax vessaa, iso keittiö, pitkä eteinen, toisin sanoen paljon tilaa. Huoneet ovat lämpimiä. Istuudutaan kauniisti katettuun ruokapöytään: puuroa, kahvia, teetä, leipää, metwurstia. Ihan jees.*

Myös laitoksen osastot ja asukkaat vaikuttivat opiskelijoista miellyttäviltä ja siisteiltä saapumisen jälkeisen päivän kierroksella. Opiskelijat totesivat päiväkirjakirjoituksissaan olosuhteet koko laitosalueella paljon paremmiksi kuin he olivat odottaneet. Tämäkin oli helpotus, sillä sopeutuminen mahdolliseen liikkaisuuteen ja hajuihin oli etukäteen pelottanut monia.

*Alue näytti varsin hyvinhoidetulta. Talot olivat myös sisältä siistejä ja näyttivät mukavilta. Itse asiassa ulkoiset puitteet olivat varsin hyvät. Asukkaat taloissa olivat varsin hyväkuntoisen oloisia ja heillä oli puhtaat vaatteet.*

*Asukkaat tulivat puhumaan meille ja koskettamaan meitä. Se ei ollut yhtään pelottavaa tai epämiellyttävää ... naisten majassa (osastolla) yllätyin positiivisesti. Se ei ollut yhtään niin likainen kuin olin kuvitellut – päin vastoin puhdas!*

Opiskelijat vaikuttivat myös helpottuneilta harjoitteluosastonsa henkilökunnalta saamastaan lämpimästä vastaanotosta. Päiväkirjoissa kuvattiin henkilökunnan ystävällisyyttä ja kiinnostusta työtään ja suomalaisia opiskelijoita kohtaan.

*Ihmiset ovat niin ihania ja sydämellisiä.*

*Hän (kuvauksen kohteena ollut naislääkäri) vaikutti juuri sopivalta ihmiseltä tähän paikkaan. Hän kohteli potilaita lämpimästi ja kosketti heitä kierroksellaan. Majasta (talosta, osastosta) leijui onnellisuuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri.*

Yhden harjoitteluosaston opiskelijoiden päiväkirjakirjoitukset poikkesivat edellisistä myönteisistä kuvauksista: tällä osastolla ei ollut ollut aikaisemmin suomalaisia opiskelijoita. Osaston työntekijät osoittivat epäluuloisuuttaan opiskelijoiden mukaan kyräilemällä ja karttamalla harjoittelujakson alussa suomalaisia opiskelijoita.



### 5.1.2 Muutaman päivän kuluttua: ”Eristyshuoneen näkeminen herätti suuttumusta”

Hyvin pian, viimeistään parin päivän kuluttua harjoitteluhoitokotiin saapumisen jälkeen päiväkirjakirjoituksissa alkoivat näkyä opiskelijoiden voimakkaat tunnevaihtelut. Yhteistä tunteille oli, että ne muuttuivat pääosin kielteisesti sävyttyneiksi. Kirjoitusten mukaan opiskelijat ikään kuin heräsivät ja näkivät ympäristönsä uusin silmin. Päiväkirjoissa tunteiden voimakkuus näkyi esimerkiksi kirosanoina tai suurin kirjaimin kirjoitettuna yksittäisinä muina voimasanoina.

*Helkkari (kirjoitettu isoin kirjaimin), en kestä, eivätkö he (oman osaston työntekijät) voi tajuta...*

Olosuhteet, joissa laitosten asukkaat elivät, sekä henkilökunnan asenteet ja työskentelytavat alkoivat kirjoitusten mukaan herättää opiskelijoissa suuttumusta, vihaa ja joskus inhoa. Puutteita, laiminlyöntejä, vääryyksiä ja henkilökunnan epäjohtonmukaista toimintaa kuvattiin runsaasti. Monet ilmaisivat päiväkirjakirjoituksissa olivat avoimen syyttäviä ja vihamielisiä. Ensimmäisinä päivinä päiväkirjoihin kirjoitettujen tavaralistojen tilalle ilmestyivät nyt kaikkiin päiväkirjoihin listat puutteista, joita opiskelijat huomasivat osastolleen ja koko laitoksessa olevan. Olosuhteita ja toimintaa koskevat syytökset kohdistuivat päiväkirjakirjoituksissa usein osaston työntekijöihin ja heidän joukostaan monesti yksittäisiin työntekijöihin.

*Satuin näkemään itseäni syvästi järkyttäneen tilanteen... sisältäni kylmäsi, kuinka epäinhimillisinä olentoina potilaita pidetään.*

Opiskelijoiden voimakkaat tunneilmaisut kertoivat myös pelosta, jota he kokivat joutuessaan itse elämään ja selviytymään vaikeissa olosuhteissa. Tyyppillisimmät pelon aiheet olivat tartuntojen saaminen epähygienisestä ruuasta tai tartuntatauteja sairastavilta asukkailta ja pelko syöpäläisten tartumisesta tai päällekkarkauksista.

*... ei kai niiltä (laitosasukkailta) vaan tartu mitään tautia. Ovatko ne edes pesseet käsiä?*

Kun opiskelijat olivat olleet harjoittelujaksollaan vajaan viikon, heidän kirjoituksistaan sai käsityksen, että elämä hoitokodeissa polki paikallaan. Työntekijät olivat kirjoitusten mukaan passiivisia ja vallitsevaan tilanteeseen alistuneita. Opiskelijat itse vaikuttivat välillä päiväkirjakirjoitustensa perusteella epätoivoisilta ja turhautuneilta. Hetkittäin tai yksittäisinä päivinä, he vaikuttivat täysin avuttomilta ja valmiilta myös itsekkin alistumaan tilanteeseen.

*Hoitajat ovat lamaantuneita ja tarvikkeista on pulaa.*

*Tuntuu, että henkilökunta ei viitsi keksiä muutoksia. Kaikki odottaa vain käskyjä.*

*Silmieni eteen piirtyy majan (osaston) kasvot. Mitähän siellä nyt tapahtuu? Samaa kai kuin aina. Ruttu, ruttu (kiire, kiire), vaikka mitään tekemistä ei ole. Pissanhajuisen päivähuoneen lattialla makailevia, käytävillä tupakkaa käryttäviä, alakertaa ja yläkertaa edestakaisin käveleviä omia ajatuksia ja tulevaisuuden suunnitelmia vailla olevia naisia, mummoja ja tyttöjä. Päivästä toiseen makaavat lamaajat (vuodepotilaat), joista jo osa kai kuolemaa odottaa. Minä ja me emme riitä...*

Kun kaikki virolainen näyttäytyi opiskelijoille nyt kielteisenä, heille korostui päiväkirjaj kirjoitusten mukaan samojen asioiden myönteisyys suomalaisuudessa ja suomalaisessa yhteiskunnassa. Opiskelijat ylistivät kirjoituksissaan suomalaisia olosuhteita ja ammattiosaamista virolaisiin vastaaviin verrattuna. Kirjoituksista sai käsityksen, että opiskelijat itse kokivat edustavansa hyviä ja osaavia suomalaisia opiskeluvaiheestaan ja kokemuksestaan riippumatta.

*... todella epäinhimillistä, tällaista ei ole kyllä Suomessa nähty tai kuultu.*

*... sai sellaisen kuvan, että jos ne olis ollu Suomessa, ne vois olla ihan tavallisessa vanhainkodissa.*

*... missä läheisyys, lämpö, empatia ja halu auttaa toista?*

Hämmästy ja kauhistelu ei kohdistunut pelkästään harjoittelupaikkana olevaan laitokseen. Opiskelijat yleistivät laitoksessa kokemansa ikävät asiat koko virolaiseen yhteiskuntaan liittyviksi.

*Kyllä olis mielenkiintoista nähdä, mistä näitä lapsia tänne tuodaan. Tokkopa kauheesti Kiinan lastenkodeista eroavat.*

(Kirjoitus ajoittuu ajanjaksoon, jolloin Suomessa käytiin tunnepitoista keskustelua Kiinan lastenkodeista TV:ssä näytetyn dokumentin jälkeen.)

Myös oma puutteellinen kielitaito aiheutti erilaisuuden ja irrallisuuden kokemuksia ja turhautumista opiskelijoissa. Viro ja venäjä olivat päivittäisissä keskusteluissa käytettävät tavallisimmat kielet sekä henkilökunnan että asukkaiden kanssa. Osa henkilökunnasta ja muutamat asukkaat osasivat tai ymmärsivät suomea, ja joku yksittäinen henkilö puhui saksaa tai englantia. Opiskelijoista yksi puhui venäjää ja kaksi sujuvasti viroa. Lähes jokainen oli käynyt viron kielestä vähintään alkeiskurssin. Kuitenkin ymmärtämisen puute ja väärinymmärrykset olivat päivittäisiä.

*Moni kaipaa kosketusta ja kuuntelua, mutta myös vastauksia. On hankalaa, kun ei ymmärrä.*

Voimakkaiden tunnekuohujen rasittamina opiskelijat kirjoittivat päiväkirjojensa epärointiään siitä, jaksaisivatko he sitoutua Viro-projektiin seuraavina

lukukausinaan. Ajatus takaisintulemisesta alkoi tuntua alkupäivien vaikeiden kokemusten jälkeen epätodennäköiseltä.

*Aloin miettiä, haluanko todella tänne uudestaan. Tajuan, että kaikki vie aikansa ja alkukankeutta on, mutta silti...*

Myös ajatus keskeyttää tämä ensimmäinen harjoittelujakso ja palata kotiin kävi joidenkin mielessä:

*Nyt tuntuu siltä, että voisin lähteä kotiin.*

Kuitenkin jokainen opiskelija jatkoi harjoittelujaksoaan. Kotiinpaluun ajatukset näkyivät ainoastaan päiväkirjoituksissa. Ne olivat luultavasti hetkellisiä mielenpurkauksia, koska opettajille niistä ei mainittu lainkaan.

### **5.1.3 Harjoittelujakson jatkuessa: ”Alan pitää näistä paikoista ja ihmisistä”**

Usko ja toivo tulevaa kohtaan säilyivät opiskelijoilla heidän epäilyksistään huolimatta. Alistuminen ja turhautuminen jäivät aina lopulta päivien ja viikkojen kuluessa taka-alalle.

*Haluan kasvaa ja kehittyä ennen kaikkea ihmisenä. Toivon silti, että tämä aika menisi mahdollisimman nopeasti, sillä kasvun paikka kun tulee eteen, se ei yleensä ikinä ole helppo... Olen ollut monessa uudessa tilanteessa vieraassa maassa aivan yksin ja silti selvinnyt mainiosti. Nyt ovat olosuhteet kyllä rannikmat, missä olen koskaan ollut tähän mennessä. Mutta eiköhän tästä selvitä! Toivon, että pystyn edesauttamaan tätä projektia ja saamaan aikaan jotain konkreettista, joka myös jatkuu!*

Vähitellen opiskelijat havaitsivat kirjoitustensa mukaan jälleen myönteisiä tilanteita ja asioita enemmän kuin aikaisempina päivinä tai viikkoina. Päiväkirjoituksissa myönteisten ja kielteisten ilmaisuiden esilläolo oli päivä-, tilanne- ja opiskelijakohtaista. Jokaisen päiväkirjan yleissävy muuttui kuitenkin aikaisempaa myönteisemmäksi.

Opiskelijat vaikuttivat uskovan, että epäkohdista ja kurjuudesta huolimatta laitoksilla, niissä asuvilla tai työskentelevillä ihmisillä oli kuitenkin toivoa. Opiskelijat ilmaisivat päiväkirjoituksissaan nyt ilmennyt uudenlaista uskoaan laitosten tulevaisuuteen esimerkiksi sanoilla ”kehittyä”, ”edistyy”, ”saavutus”, ”onnistunut” tai ”kunnossa”. Tietysti on myös mahdollista, että opiskelijat alkoivat vähitellen tottua ympäristön puutteisiin.

Viron kielellä toimeen tuleminen vaikutti olevan opiskelijoille konkreettinen osoitus selviytymisestä. Kielen hallinta tuotti tyydytystä, joka näkyi päiväkirjoissa yksittäisinä vironkielisinä sanoina tai välillä useina peräkkäisi-

nä lauseina. Yksittäisillä sanoilla, esimerkiksi ”kena” (kiva), ”hästi” (hyvin), ”pole” (harmi), haluttiin tehostaa jonkin asian merkitystä.

*Ilokseni huomasi kertovani hänelle viron kielellä asioita ulkona, ja hän seurasi minua mielenkiinnolla.*

Ajoittain vieläkin päiväkirjakirjoitukset osoittivat, että opiskelijat lamaantuvat ja tunsivat toivottomuutta. Erilaisiin harjoitteluosastolla vastaan tullessiin tilanteisiin liittyvät tunteiden ja mielialojen vaihtelut olivat tällöin hyvin voimakkaita. Väsymys, turhautuminen tai joskus vihan tunteet näkyivät edelleen vaikeina päivinä selkeän kielteisinä kirjoituksina. Kirjoitustensa mukaan opiskelijat ikään kuin palasivat tunne- ja kokemustasolla välillä harjoittelujaksonsa aikaisempaan vaiheeseen, jolloin lähes kaikki oli vaikuttanut kielteiseltä. Voimakkaat tunnekokemukset olivat hyvin yksilöllisiä.

#### **5.1.4 Ennen kotiinlähtöä: ”Olo on haieka, mutta toivottavasti pääsen tulemaan tänne uudestaan”**

Jokaisen opiskelijan harjoittelujakson viimeiset päivät erottuivat päiväkirjakirjoitusten perusteella omaksi, uudella tavalla koetuksi jaksoksi. Jakson loppuosa oli kaikille jonkinlaista seestymisen tai hyväksymisen aikaa. Opiskelijat eivät kiinnittäneet huomiota vallitseviin puutteisiin, vaan pyrkivät selvästi mielikuvituksen turvin löytämään keinoja selviytyä arkipäivistä olemassa olevilla resursseilla.

*En tiedä, ehkä ei oo kauheen olennaista haikailla sellaisen perään, mitä ei ole, vaan ajatella ja paneutua siihen, mitä nyt on. Mikä tilanne todella on. Mitkä ovat ainekset, mistä voi lähteä rakentamaan ja kehittämään.*

*Nyt tuntee itensä jo rauhallisemmaksi ja vahvemmaksi, olemaan vaan... yksin. Enää ei oo niin kauheesti ”yritystä”.*

Toisaalta harjoittelujakson viimeisinä päivinä päiväkirjakirjoituksissa olivat esillä uudenlaiset voimakkaat ja usein ristiriitaisetkin tunteet. Ristiriitaa aiheutti esimerkiksi halu päästä pian takaisin Suomeen ja kotiin ja toisaalta halu jatkaa keskeneräisiä tehtäviä Virossa. Lähes kaikki opiskelijat olivat huolissaan siitä, millaisena toiminnat omalla osastolla jatkuisivat heidän lähdettyään. Suurin huoli oli tutuksi tulneiden asukkaiden selviytymisen puolesta. Lähes kaikkien opiskelijoiden kirjoitukset kuvastivat välillä suoranaista pelkoa asukkaiden tulevaisuudesta. Opiskelijoiden mielestä oli epärealua palata itse muuhun maailmaan ja jättää laitosasukkaat ikään kuin heitteille.

*Tavallaan on vähän haieka olo, tai oikeestaan enemmänkin pelko siitä, ettei hyvä hoitomme jatku tutuksi tulneiden potilaiden kohdalla.*

Viimeisinä harjoittelupäivinä lähes jokainen opiskelija pohti päiväkirjakiirjoituksissaan mahdollista paluutaan laitokseen. Epäilykset omasta jaksamisesta olivat monella pohdiskelun aihe. Vain harva opiskelija kirjoitti päiväkirjaansa selkeästi, että palaisi varmasti myöhemmin takaisin. Useimmat puntaroivat harjoittelunsa myönteistä ja kielteistä antia suhteessa mahdolliseen myöhemmään paluuseen samaan laitokseen.

*Kaikki kiva loppuu aikanaan... olo on haikea, mutta toivottavasti pääsen tulemaan tänne uudestaan.*

*Nyt, kun on vähän hajua jostakin, pitää (tai oikeestaan saa) lähteä pois. Toisaalta ahdistaa koko paikka, toisaalta tuntee olonsa tutuksi. Kaipaani kotiin ystävieni luo ja oman kodin rauhaan.*

Viimeisten päivien päiväkirjakiirjoitukset ilmensivät myös opiskelijoiden kokemusta harjoitteluympäristönä toimineen laitoksen ja muun maailman välisestä kuilusta. Jakson loppuessa he olivat palaamassa toiseen maailmaan.

*Tuntuu epätodelliselta, että lähdemme huomenna täältä pois.*

Muutammat opiskelijat tekivät vielä muutaman päivän tai viikon kuluttua kotiinpaluusta päiväkirjaansa jälkikiirjoituksen. Kiirjoitusten mukaan opiskelijat tarvitsivat hiukan etäisyyttä ennen kuin pystyivät kokoavien ajatusten kiirjoittamiseen.

## 5.2 Opiskelijoiden ja hoitokotien työntekijöiden välinen kanssakäyminen

Vuorovaikutus ja yhteistyö laitosten työntekijöiden ja opiskelijoiden välillä vaihteli paljon sekä laadultaan että määrältään eri osastoilla. Niillä osastoilla, joilla oli aikaisemmin ollut suomalaisia opiskelijoita, opiskelijoiden vastaanotto oli avoin ja lämmin. Yhdellä osastolla ei ollut aikaisemmin ollut suomalaisia opiskelijoita. Siellä oli aluksi varauksellinen ja torjuva ilmapiiri.

Opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen kanssakäyminen oli kuitenkin hyvin herkkää muutoksille, sekä aika- ja tilannesidonnaista. Miellyttävästi alkanut vuorovaikutus saattoi kääntyä loukkaantumiseksi ja kyräilyksi, kun työntekijöiden mielestä heidän oma toimintansa ja toimintaympäristönsä kyseenalaistettiin. Tällöin mukavalla tuntunut osasto muuttui opiskelijoiden kokemana raskaaksi ja ahdistavaksi. Kaikki opiskelijat kiirjoittivat lähes päivittäin kanssakäymisestään osaston työntekijöiden kanssa, mutta vaikeina pidetyistä vuorovaikutustilanteista oli päiväkiirjoissa kuvauksia paljon enemmän kuin onnistuneista tilanteista.

### **5.2.1 Osastoilla, joilla tuntui hyvältä olla harjoittelemassa: ”Taloon tultuamme huomasimme, että meitä oli odotettu”**

Opiskelijoiden kokemus työntekijöiden aidosta kiinnostuksesta heitä kohtaan oli mielihyvää herättävä ja itsetuntoa kohottava asia. Tunteita herättävän kokemuksen merkityksen tärkeys näkyi lukuisina myönteisinä ilmauksina päiväkirjakirjoituksissa.

*Työntekijät ja asukkaat suhtautuvat meihin ihanasti.*

*Heidän kanssaan on mukava nauraa ja jutella...*

Myönteinen ja lämminhenkinen kanssakäyminen oman harjoitteluosaston työntekijöiden kanssa toi turvallisuuden tunnetta, koska opiskelijoiden ei tarvinnut taistella paikastaan osastolla. Turvallisuuden tunteeseen liittyi vapautuneisuuden ja ilon kokeminen, kun ilmapiiri osastolla oli hyväksyvä ja sopivan salliva. Turvallisuuden tunne näkyi myös siinä, että opiskelijat kuvasivat päiväkirjakirjoituksissaan henkilökunnan osaavaa työntekoa ja työhön liittyvää myönteistä asennoitumista. Opiskelijat pyrkivät näkemään kielteisetkin asiat myönteisinä. He yrittivät löytää selityksen, miksi jokin asia ei ollut niin kuin olisi pitänyt tai joku työntekijä ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla. Usein tilanne tai asia nähtiin tilapäisenä tai olosuhteista riippuvaisena. Varsinaista syyllistä kirjoituksissa ei osoitettu ainakaan henkilötasolla.

*... se on hänen tapansa, eikä hän tee sitä pahalla, vaan päinvastoin...*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa muutamat osaston työntekijät erottuivat joukosta sen vuoksi, että he olivat erityisen ystävällisinä opiskelijoita kohtaan ja kiinnostuneita heistä. Nämä henkilöt nähtiin kaikessa muussakin hyvin myönteisinä; heidän työskentelyään ja toimintaansa kuvailtiin usein päiväkirjoissa. He nousivat ikään kuin koko osaston positiivisuuden henkilöitymiksi.

*...hän on todella miellyttävä henkilö, rauhallinen, nuori ja ammatistaan kiinnostunut.*

Tunnetason läheisyys henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä vaikutti tärkeältä viihtyvyystekijältä. Läheisyyden kokeminen varmisti opiskelijoiden aseman löytymisen ja säilymisen harjoitteluosastolla.

Hyviksi kuvatuillakin osastoilla harjoittelevien opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa oli myös kielteisiä kokemuksia ilmaisevia mainintoja opiskelijoiden ja henkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta. Yleensä päiväkir-

jakirjoituksissa kielteinen asia tai tilanne vain todettiin lyhyesti kuvailematta sitä yksityiskohtaisesti.

### **5.2.2 Osastoilla, joilla oli raskasta selviytyä harjoittelusta: ”Olimme täysin ulkopuolisia, eikä ketään näyttänyt kiinnostavan läsnäolomme”**

Muutamalla osastolla henkilökunnan välinpitämättömyys tuntui opiskelijoista loukkaavalta. Opiskelijoiden kokeminen itsensä joko arvostetuksi tai nujerretuksi oli yhteydessä henkilökunnan ja opiskelijoiden välisen kanssakäymisen määrään. Vähäinen vuorovaikutus työntekijöiden kanssa koettiin henkilökohtaisena asiana ja ongelmana. Iltaisin päiväkirjoihin kuvatut merkittävät tapahtumat ilmensivät usein itsetunnon alenemista päivällä koettujen tapahtumien johdosta.

*Kukaan ei ylipäättänsäkään tuntunut olevan meistä mitenkään kiinnostunut...*

*... palasimme hiljaisina takaisin osastollemme, meihin suhtautuminen (kylmyys, välinpitämättömyys) oli ahdistavaa. Tuntui, ettei mitään ollut tehtävissä...*

Opiskelijoiden itsetuntoa saattoi laskea myös tyydyttämättä jäänyt kiitoksen kaipuu. Päiväkirjakirjoituksista huomasi, että opiskelijat yrittivät suoriutua erilaisista päivittäisistä tehtävistään mahdollisimman hyvin ja saada aikaan näkyviä tuloksia. Usein osaston työntekijät eivät kirjoitusten mukaan kuitenkaan huomanneet opiskelijoiden ponnisteluja tai olleet niistä kiinnostuneita. Joinakin päivinä opiskelijoiden päiväkirjoissa oli lyhyt toteamus, että ainoa osaston työntekijöiden osoittama huomio oli sinä päivänä ollut moite työsuorituksesta.

Oman aseman epävarmuus toi myös turvattomuuden tunnetta. Toisin kuin osastoilla, joilla saattoi kokea turvallisuutta, näillä osastoilla ilmapiiri oli kyrräilevää. Opiskelijat joutuivat usein myös olemaan valppaita ja varovaisia tekemisissään ja sanomisissaan, koska he pelkäsivät työntekijöiden reagointia niihin.

*... tunsiko se (osaston työntekijä), että me jotenkin komennellaan tai astutaan varpaille, kun rohjetaan pyytää jotakin...*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten sävy oli pääosin kielteistä. Silloin, kun he kirjoittivat päiväkirjoihinsa jonkin myönteisen asian, he kertoivat usein perään myös kielteinen näkökulman asiaan. Kirjoitusten perusteella vaikutti siltä kuin opiskelijat eivät olisi pystyneet kokemaan mitään asiaa ehdottoman myönteisenä tai että myönteisiä asioita ei uskaltanut tunnustaa olevan ole-

massa niiden menettämisen pelosta. Ongelmatilanteiden yleisyydestä kertovat hämmästelevät päiväkirjamaininnat ristiriidattomasta työpäivästä:

*Tänään ei ollut lainkaan konflikteja henkilökunnan kanssa.*

Ironisuus oli myös yleistä. Se näkyi esimerkiksi päinvastaisina ilmaisuina kuin kirjoituksen varsinainen viesti oli.

*... mutta olipahan taas kivaa, kun meidän majassa (osastolla) neljä hoitajaa/sanitarta (hoitoapulaista) istuu parin tunnin kahvitauolla yhtä aikaa ja mä mun kurssikaverin kanssa (mainittu nimeltä) touhutaan kaksin asukkaiden kanssa...*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista kuvastui, että he kokivat työntekijöiden käyttävän heitä hyväkseen, kun työntekijät jättäytyivät keskenään seurustelemaan taukokuoneeseen. Koska työntekijät eivät kutsuneet opiskelijoita mukaan kahvi- ja seurusteluhetkiinsä, opiskelijat työskentelivät velvollisuudentuntoisina ja mahdollisesti ristiriitojenkin pelossa keskenään laitosasukkaiden parissa. Päiväkirjakirjoitusten mukaan tilanteen ikävyyttä korosti usein se, että työntekijät eivät juurikaan edes keskustelleet opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden kirjoitusten mukaan työntekijät osoittivat, ettei heillä ollut kiirettä tulla kahvitauoilta pois, koska heidän työnsä tulivat opiskelija-voiminkin tehdyiksi. Lisäksi opiskelijoiden mielestä heille osoitettiin selkeästi, että heihin oltiin kyllästyneitä:

*Hoitaja oli tänäänkin kireä. Kun sanoimme, että tammikuussa tulee uudet opiskelijat, hän sanoi, että taas ja taas, uudet ja uudet.*

Monenlaisista ristiriidoista ja kielteisistä tunteista huolimatta *toivo* eri muodoissaan ja merkityksissään oli päiväkirjakirjoitusten perusteella hyvin keskeinen käsite opiskelijoiden ja osaston henkilökunnan välisessä kanssakäymisessä. Niillä osastoilla, joilla opiskelijat kokivat harjoittelunsa raskaaksi, tunnettiin usein *toivottomuutta* erilaisissa tilanteissa ja välillä yritettiin suorastaan *epätoivoisesti* saada jotakin kanssakäymistä syntymään. Joissakin tilanteissa tartuttiin toivoon ja pyrittiin näkemään pienetkin myönteiset merkit tärkeinä, ja joskus puhdas toivo ja usko paremmasta oli kokemuksesta tunnistettava merkitys.

Pienten yksittäisten, yleensä jokapäiväisinä pidettävien tilanteiden merkitys näytti kasvavan suhteettoman suureksi. Lähes jokaisessa päiväkirjassa (yhtä osastoa lukuun ottamatta) oli useita kuvauksia opiskelijoiden ulottumattomissa olleista henkilökunnan kahvihetkidä. ”Meitä ei koskaan pyydetä kahville” toistui päiväkirjakirjoituksissa niin usein, että sen täytyi olla hyvin merkittävä ja voimakkaita tunnekokemuksia herättävä asia opiskelijoille.

Yksittäisten tilanteiden lisäksi työntekijäyksilöiden merkitys tuli selvästi esille opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa. Joskus opiskelijat kokivat,



että joku työntekijä pyrki kaikin tavoin vaikeuttamaan heidän harjoittelujaksoaan. Kielteiset tunteet muuttuivat kirjoitusten mukaan vastavuoroisiksi. Kirjoituksista näki, että yksi kielteinen kokemus saattoi antaa koko opiskelijan harjoittelupäivälle ikävän sävyn. Sama tunnetila säilyi vielä illalla, kun opiskelijat kertasivat ja vertailivat päivän kokemuksiin kurssikavereiden kanssa. Tunnelatausta purettiin myös päiväkirjoihin.

*Tämä nainen osaa todella myrkyttää ilmapiirin ja pahoittaa asenteellaan meidän mielempä. Kaikki on muuten suht' ok, mutta antipatiani tätä sanitarta (hoitoapulaista) kohtaan kasvaa ja kytee pikkuhiljaa. Yritän hillitä itseni.*

Toisaalta pienten tilanteiden merkitys korostui myös myönteisissä asioissa. Opiskelijoilla oli ikään kuin tarve kasvattaa pienet myönteiset kokemukset todellisuutta suuremmiksi, jotta niistä olisi saanut kokea kaiken mahdollisen hyvän. Näiden tavallaan suurenneltujen kokemusten opiskelijat saattoivat antaa merkityksen myös sille, että he olivat onnistuneet harjoittelujaksollaan kaikista kielteisistä kokemuksista huolimatta.

*... sairaanhoitajakin hymyili... koko touhusta jäi hyvä mieli, koska hoitajat olivat paljon ystävällisempiä...*

*Pyysin hoitajaa tutkimaan tilannetta ja hän tekikin niin. Tuntui mukavalta, että minut oli otettu vakavasti.*

Niilläkin osastoilla, joilla oli ongelmia opiskelijoiden ja henkilökunnan välisessä vuorovaikutuksessa, opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten sävy muuttui lopussa (monella vasta viimeisenä päivänä) myönteiseksi ja iloa ilmaisevaksi. Viimeisten päivien kirjoitusten perusteella sai sellaisen käsityksen, että jokainen opiskelija koki harjoittelujaksollaan ainakin lopuksi onnistumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunteen. Jokaisella osastolla järjestettiin opiskelijoille läksiäisjuhlat haikkeine puheineen, kukkineen ja lahjoineen.

### **5.2.3 Opiskelijoiden ja työntekijöiden kanssakäymistä edistäviä tekijöitä: ”Tänään vietimme yhdessä osastomme ödeperenaisen (emännän) syntymäpäiviä liinavaatevarastossa”**

Merkittävimpiä opiskelijoiden ja työntekijöiden välistä kanssakäymistä edistäviä tilanteita olivat yhteiset vapaa-ehtoisuuteen pohjautuvat tilanteet. Tällaisia tilanteita työpäivän aikana olivat esimerkiksi jo aikaisemminkin esille tulleet kahvi- ja teetimet ja tupakkatauot. Vaikka nämä tilaisuudet kuuluivat luonnollisena osana virolaisten työntekijöiden työpäivään, suomalaisia opiskelijoita ei kutsuttu alussa ollenkaan niihin mukaan. Joillakin osastoilla näitä

vapaaehtoisuuteen pohjautuvia yhteisiä hetkiä opiskelijat joutuivat odottelemaan harjoittelujakson loppupäiviin saakka. Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijat pitivät itseään osastolla ei-toivottuina vieraina niin kauan, kunnes heidät kutsuttiin näihin tilaisuuksiin mukaan.

Lähes jokainen opiskelija kertoi päiväkirjassaan päivän merkittävänä tapahtumana, kun vihdoinkin he olivat saaneet kutsun yhteiseen taukohetkeen. Kirjoitusten mukaan kutsua pidettiin suurena voittona ja merkkipaaluna. Kirjoitustyylillä kertoi yleisen mielialan kohonneen selvästi tämän jälkeen jokaisella opiskelijalla. Joillakin osastoilla opiskelijat kutsuttiin myös yhteisiin osastolla pidettyihin merkkipäiväpitoihin (joiden vietto on hyvin tärkeää virolaisessa kulttuurissa). Hetkittäinkin koettu me-henki osaston työntekijöiden kanssa oli tärkeä.

*Olin ihan ihmeissäni, kun jostain syystä eilen ja tänään meidät kutsuttiin kahville hoitajien kanssa.*

Erityisen myönteisinä opiskelijat kokivat kaikenlaisen yhteisen toiminnan henkilökunnan kanssa, mikäli aloite toimintaan oli tullut työntekijältä eikä opiskelijalta itseltään.

*Tänään osastolle tuli uusi hoitaja, joka oli ollut Suomessa kuukauden harjoittelemassa. Se vaikutti tosi kivalta ja sanoi, että me voitais tehdä jotain kivaa yhdessä ensi viikolla. Vihdoinkin joku sanoo sen, mitä mä oon kaivannu. Tehdä yhdessä. Ei niin, että sanittaret (hoitoapulaiset) sulkee oven ja sanoo, että Soomen tydrukut (suomalaiset tytöt) saa puuhata, mitä tahtovat.*

Vuorovaikutuksen edistymiseen vaikutti kummankin osapuolen aktiivisuus. Opiskelijoiden aloitekykyä sekä jatkuvaa valppautta tarttua tilaisuuksiin esimerkiksi keskustella työntekijöiden kanssa kuvastavat ilmaiset ”syöksymme paikalle, kun huomasimme heidän istuvan huoneessa” tai ”kun huomasimme henkilökunnan istuvan kahvilla, säntäsimme heidän seuraksi”. Ilmaukset kuvastavat myös epätoivoa ja kuilua suomalaisten opiskelijoiden ja virolaisten työntekijöiden välillä.

Aktiivisuuden lisäksi tarvittiin myös myönteistä asennoitumista ja yhteistyön ja kaikenlaisen kanssakäymisen tärkeyden oivaltamista. Päiväkirjakirjoitukset osoittivat, että opiskelijat pohtivat paljon itsensä ja työntekijöiden välisiä suhteita.

*... on tärkeää luoda mahdollisimman läheiset suhteet työntekijöihin.*

Opiskelijat saattoivat esimerkiksi suunnitella erilaisia tapoja lähestyä tyyliä ja välinpitämätöntä henkilökuntaa, jotta työntekijöiden luottamus ja yhteistyöhalu saavutettaisiin:

*Päätimme lähestyä henkilökuntaa huomenna uudella tavalla: emme vain tyydy sanomaan ”hyvää huomenta” ja ”tere” (hei), vaan sanomme kaikille henkilö-*

*kuntaan kuuluville käsipäivää. Seuraamme vaikutuksia ja yritämme voittaa heidän luottamuksensa ja herättää kiinnostuksen työtämme kohtaan.*

Opiskelijoiden ja työntekijöiden välinen kanssakäyminen lisääntyi, kun työntekijät huomasivat pian harjoittelujakson alkamisen jälkeen, että suomalaiset opiskelijat ovat heitä itseään enemmän tekemisissä laitoksen ylihoitajien, lääkäreiden ja erityisesti johtajien kanssa. Opiskelijat olivat työntekijöille hyödyllisiä puhemiehinä ja asioiden välittäjinä. Tämän vuoksi työntekijöiden myös kannatti keskustella opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutus lisääntyi opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä, kun yhdessä mietittiin, mitä opiskelijat voisivat pyytää johtajilta osastolle. Yleensä kysymys oli esimerkiksi jokapäiväisistä hygieniatarvikkeista tai pikkutavaroista, joita saatiin osastolle muuten rajoitetusti. Välillä työntekijöiden toivomukset ja odotukset opiskelijoiden mahdollisuuksista vaikuttaa tuntuivat kuitenkin epärealistisilta.

*... he halusivat työpaikalleen suihkun, lupasimme välittää viestin. Emme tietenkään luvanneet, että suihku tulee, vaan että välitämme viestin eteenpäin.*

Myös opiskelijoiden antamat lahjat lisäsivät päiväkirjakirjoitusten mukaan työntekijöiden kiinnostusta opiskelijoita kohtaan. Välillä lahjojen antaminen ja niiden vastaanottaminen vaikuttivat luonnollisilta tilanteilta, mutta joskus opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa kokemastaan työntekijöiden ahneudesta ja häikäilemättömyydestä.

Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijat yrittivät kaikin keksimiensä keinoin herättää työntekijöiden kiinnostuksen, jotta kiinnostumisen kautta saataisiin alku uudenlaiselle yhteiselle kanssakäymiselle. Esimerkiksi asukkaiden ulkoiluttaminen ja käyttäminen retkillä, virkistystoiminnan järjestäminen osastolla tai osaston koristaminen olivat toimintoja, jotka herättivät hämmästyksiä ja kiinnostusta työntekijöissä. Pian opiskelijoilla tuntuikin kirjoitusten perusteella olevan tarve tehdä päivittäin jokin ”mullistava teko”, jotta heidät huomattaisiin.

Myös ristiriitatilanteiden tietoinen välttäminen edisti vuorovaikutusta, sillä ristiriitojen ja väärinymmärrysten oli huomattu loitontaneen opiskelijoita ja työntekijöitä toisistaan. Harjoittelujakson alkuaikojen ikävistä tilanteista ja yhteenotoista oppineina opiskelijat alkoivat harkita alkuaikoja tarkemmin sanomisiaan ja tilanteisiin puuttumisiaan. Myönteinen vuorovaikutus lisääntyi, mutta päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijat joutuivat olemaan koko ajan varuillaan itsensä suhteen. Tästä ahdistuksesta he kirjoittivat usein päiväkirjoihinsa.

Kanssakäyminen henkilökunnan kanssa parani myös luonnostaan sitä mukaa, kun opiskelijoiden kielitaito parani. Aluksi opiskelijoilta oli vaatinut suurta aktiivisuutta ja rohkeuttakin yrittää puhua viron kielellä tai kommunikoida elekielellä. Opiskelijat saivat myönteistä palautetta osoittamastaan kiin-

nostuksesta opetella viron kieltä. Toisaalta kielen opettelu oli osin myös vastavuoroista, sillä muutamit henkilökuntaan kuuluvat työntekijät alkoivat opiskelijoiden avulla opetella suomen kieltä. Kielen oppimisen merkitys näkyi jokaisen opiskelijan useissa päiväkirjakommenteissa ja kuvauksissa oman kielitaidon karttumisesta. Vironkielisiä tehostesanoja ja kokonaisia lauseita-kin ilmestyi jokaiseen päiväkirjaan.

#### **5.2.4 Vuorovaikutusta estäviä tekijöitä: ”Ihmiset ympärillämme olivat niin etäisiä ja kielimuuri vaivasi”**

Monet sellaiset asiat, jotka edistivät laitosten virolaisten työntekijöiden ja suomalaisten opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, saattoivat puuttuessaan tai vaikuttaessaan toisesta näkökulmasta estää vuorovaikutuksen kehittymistä. Opiskelijoille merkittävät asiat eivät välttämättä olleet suuruusluokaltaan yhteismitallisia. Usein näennäisesti pienten asioiden merkitys suureni mittavaksi silloin, kun se oli häiritsevää ja vuorovaikutusta estävä puute. Yhteisten kahvitaukojen puuttuminen ja niiden kaipuu oli tyypillinen usein päiväkirja-kirjoituksissa esiintynyt tämän tyyppinen asia, josta kirjoitettiin niin kauan, kunnes tarve tuli tyydytetyksi. Tosin tyytyväisyyttä ilmaisevia mainintoja asian muuttumisesta kirjoituksissa oli vielä tämän jälkeenkin. Toinen samantyyppinen, mutta paljon suurempi asia oli kielitaito ja sen puuttuminen. Kun ei löytynyt yhteisiä sanoja ja ymmärrystä, opiskelijat ja työntekijät olivat, elivät ja myös työskentelivät ikään kuin eri maailmoissa.

*On hankalaa, kun ei ymmärrä. Ma en saa aru (en ymmärrä), tulee sanottua liian usein. Mutta ei viitsi vaan nököttäkään, kun toiset voi kysyä mitä vaan.*

Opiskelijoiden voimakas keskinäinen me-henki oli usein esteenä kanssakäymiselle opiskelijoiden ja virolaisten työntekijöiden välillä. Opiskelijat suunnittelivat työnsä usein keskenään ja he myös tekivät kaiken yhdessä. Joillakin osastoilla opiskelijoille oli määrätty omat vastuuhuoneet, joiden asukkaista he pitivät huolen työvuoronsa aikana. Tällöin ei töiden vuoksi ollut välttämätöntä tarvettakaan työntekijöiden ja opiskelijoiden väliseen vuoropuheluun, koska yleensä opiskelijat kykenivät itsenäisesti ja toisiinsa tukeutuen huolehtimaan ainakin näennäisesti asukkaiden päivittäisistä tarpeista.

*Iltaa jutskailtiin muiden opiskelijoiden kanssa ja heillä on samantapaisia ongelmia. Hekään eivät tee yhteistyötä työntekijöiden kanssa. Heidät oli pistetty yhteen huoneeseen keskenään, eikä ohjausta lainkaan.*

Opiskelijoiden keskenään muodostamissa tiimeissä työntekeä oli joko hyvin itseriittoista tai epätoivoista riippuen opiskelijoiden aikaisemmista kokemuk-

sista ja opiskelun vaiheesta. Tunteet olivat sitä hallitsevampia, mitä enemmän erillään osaston työntekijöistä opiskelijat työskentelivät.

Erilaiset ristiriitatilanteet suomalaisten opiskelijoiden ja virolaisten työntekijöiden välillä vähensivät myös heidän keskinäistä kanssakäymistään, sillä molemmat osapuolet olivat välillä loukkaantuneita toistensa sanomisista tai tekemisistä. Opiskelijat pyrkivät välttämään tilanteita pakonomaisesti eivätkä uskaltaneet yrittää selvittää niitä väärinymmärrysten tai tilanteiden pahenemisen pelossa. Toisaalta omien puheiden tietoinen tarkka harkinta joissakin tilanteissa saattoi harjoittelujakson edetessä edistää ja nopeuttaa kanssakäymisen normalisoitumista.

*Eipä kyllä uskalla mennä sanomaan, koska viimeksikin sanomisistamme nousi sellainen haloo.*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista kuvastui henkilökuntaan kuuluvien työntekijöidenkin hämmennys uudenaikaisessa tilanteessa. Kaikki työntekijät eivät tuntuneet ymmärtävän, mitä varten suomalaiset opiskelijat olivat paikalla. Aikaisemmin (Neuvosto-Viron aikana) vieraat olivat voineet merkitä tarkastajia, joiden raportin perusteella oma työpaikka saattoi olla uhattuna. Opiskelijat saatettiin nyt kokea jonkinlaisiksi tarkkailijoiksi.

*Kokouksen luonne oli aika kireä, sillä ylihoitaja jotenkin kuvitteli meidät heidän työnsä arvostelijoina.*

Opiskelijoiden seuratessa osaston toimintaa työntekijät halusivat osoittaa olevansa tärkeitä ja tarpeellisia osaston toiminnan kannalta. Omaa pätemistä, valtaa ja kiirettä osoitettiin välillä opiskelijoiden mielestä epäloogisin tavoin perustelematta toimintoja verbaalisesti.

*... hoitaja tuli ja sanoi, että naisen (osaston asukkaan) pitää mennä omaan huoneeseensa. Hän nousi ja iloisemmin kuin koskaan ennen ojensi minulle kätesä. Me käteltiin ja mä sanoin, että piirrettäisiin huomenna lisää. Mä sit seurasin, minne hoitajalla oli niin kiire viedä sitä. Vastaus oli, että ei minnekään kummempaan. Se vaan laitto sen huoneeseen ja lukitsi oven perässä.*

Kuilu työntekijöiden ja opiskelijoiden välillä kasvoi, kun opiskelijat odottivat työskentelynsä ohjausta osaamatta pyytää sitä. Työntekijät puolestaan eivät ilmeisesti tienneet, mitä annettavaa heillä olisi voinut olla hyvinvointi-Suomesta tulleille opiskelijoille.

*Ohjausta emme juuri henkilökunnalta saa, vaan he pistävät meidät suoraan johonkin tilanteeseen.*

Molemmin puolin koetut epäluuloisuuden ja hämillisyyden tunteet ilmeisesti loitonsivat työntekijöitä ja opiskelijoita toisistaan. Päiväkirjakirjoitukset osoittavat, että paljon kysymyksiä jäi vaille vastauksia siitäkin syystä, että

kysymyksiä ei esitetty ääneen. Monet asiat jäivät mielikuvien ja oletusten tasolle: opiskelijat pitivät kirjoituksissaan virolaisia yhtenäisenä joukkona, joka ajatteli ja toimi tietyllä tavalla. Kirjoituksissa kuvattu virolaisten toimintatapa nähtiin usein kielteisenä. Mielikuvien purkamiseen ei tuntunut olevan tarvetta, sillä oman opiskelijajoukon erottuminen työntekijöistä toi yhteenkuuluvuuden kautta turvallisuuden tunnetta. Välinpitämättömyys, jota opiskelijat kokivat saavansa osakseen työntekijöiden taholta, aiheutti ajoittain turhautumista ja lamaantumista. Työntekijät ilmaisivat välinpitämättömyytensä opiskelijoille vaikenemalla ja jättämällä huomioimatta opiskelijat kokonaan.

*... tästäkään ehdotuksesta henkilökunta ei ollut sen kummempaa mieltä...*

### 5.3 Opiskelijoiden toimintavalmiudet

Jokainen opiskelija kirjoitti päiväkirjassaan omista kyvyistään tартtua työtehtäviin harjoitteluosastolla. Omat työskentelyvalmiudet vaikuttivat päiväkirjakirjoitusten mukaan harjoittelukokemuksen myönteisyyteen. Alan aikaisempi työkokemus sekä nykyisen opiskelun vaihe ja sisältö vaihtelivat yksilötasolla paljon: osalla opiskelijoista oli sosiaali- tai terveysalan toisen asteen tutkinto ja siihen liittyvää työkokemusta, osalla nykyinen opiskelu oli vähintään keskivaiheilla ja osalla opiskelijoista oli nykyistä opiskelua suoritettuna reilu vuosi ilman aikaisempaa alan opiskelu- tai työkokemusta. Opiskelijoiden aikaisemmin hankkima sosiaali- tai terveydenhuoltoalan tietotaito vaikutti valmiuteen tартtua osaston työtehtäviin. Opiskelijoiden välillä oli yksilöllisiä eroja esimerkiksi perushoidollisten työskentelyvalmiuksien suhteen.

Opiskelijoiden suhde oman harjoitteluosaston henkilökunnan kanssa vaikutti myös heidän työskentelyvalmiuksiinsa. Opiskelijoiden innostus sekä mahdollisuudet tартtua töihin riippuivat usein siitä, kuinka työyhteisön vakituiset jäsenet suhtautuivat heihin. Pääpiirteissään työskentelyvalmiudet kehittyivät prosessinomaisesti ajan myötä samalla kun opiskelijoiden ja osaston työntekijöiden välinen vuorovaikutus kehittyi myönteiseksi.

Luvuissa 5.3.1 ja 5.2.2 tarkastelen kahden työkokemuksen perusteella erottelemani opiskelijaryhmän harjoittelukuvauksia. Yksi opiskelija, jolla oli vähän kokemusta, oli samalla osastolla kokeneempien suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Hänen päiväkirjakirjoituksensa olivat erilaisia, eivätkä sopineet oikein kummankaan ryhmän kirjoituksiin. Liite 3a yksilöi opiskelijoiden työskentelyvalmiudet ja varmuuden tai epävarmuuden tunteet.

### **5.3.1 Kun opiskelijoilla oli vain vähän aikaisempaa kokemusta: ”Tarkoituksenamme oli antaa vähän käytännön vinkkiä asioista”**

Opiskelijoilla, joilla ei ollut aikaisempaa sosiaali- tai terveysalan tutkintoa ja joilla nykyinen koulutus oli vielä alkuvaiheessa, oli usein epävarma ja turvaton olo. Heiltä puuttui laitostyön toimintamalli. Monet opiskelijoiden suoritukset vaikuttivat tilannesidonnaisilta ja suorastaan sattumanvaraisilta. Tilannetta vaikeutti, kun harjoitteluosaston työntekijöillä ei ollut riittäviä valmiuksia tukea heitä.

*Täällä työharjoittelu on ollut eräänlainen temmellyskenttä, koska kukaan ei käske, eikä myöskään neuvo, mitä tehdä.*

Muutoshakuisuus sekä tarve ja jopa paine suoritua tehtävistä näkyivät kuitenkin opiskelijoiden työskentelyssä. Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijat kokivat, että heidän täytyi saada aikaan näkyvää muutosta oman harjoitteluosastonsa toiminnassa. Yleensä pyrittiin muuttamaan päivittäistä osastolämää. Opiskelijat pyrkivät esimerkiksi huolehtimaan hygieniatarvikkeiden saatavuudesta ja opettamaan laitosasukkaita käyttämään niitä.

Opiskelijoiden itsetunto näytti kohoavan, kun he työkokemuksen puutteestaan huolimatta näyttivät saavan laitosten johtajilta enemmän huomioita kuin paikalliset työntekijät saivat. Näkyvä kiinnostus opiskelijoiden toimintaa kohtaan kannusti heitä tekemään uudistusehdotuksia.

*Johtaja on ollut tosi kiinnostunut kaikesta, mitä meillä on sanottavaa ja on valmis tekemään jotain pyytämiemme tai suunnittelemiemme asioiden hyväksi.*

Mahdollisesti työntekijöidenkin havaitsema opiskelijoiden johtajilta saama myönteinen huomio toi kokemattomillekin opiskelijoille välillä itseriittoisuuden tunteen. Tämä ilmeni harjoitteluosastoilla suomalaisten opiskelijoiden haluna neuvoa virolaisia työntekijöitä erilaisissa työtehtävissä. Opiskelijat ottivat itselleen ikään kuin opettajan roolin virolaisiin työntekijöihin nähden. Työntekijät eivät kuitenkaan ottaneet kokemattomien suomalaisten opiskelijoiden ohjeita varauksettomasti vastaan. Varsinkin harjoittelujakson alussa opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa molemminpuolisista loukkaantumisista ja ristiriitatilanteista.

*En ymmärrä, miksi hän ei voi yrittää ottaa uutta informaatiota vastaan.*

*Luulenpa, että näihin asioihin puuttuminen loukkaa henkilökuntaa.*

Itseriittoisuuden voimakkaasta kokemisesta huolimatta harjoittelujakso oli kokemattomille opiskelijoille haasteellinen selviytymistaistelu. Päiväkirjoituksissa näkyi myös opiskelijoiden kokemus omasta riittämättömyydestä ja

tehtävien koetusta vaativuudesta. Kirjoitusten mukaan opiskelijat odottivat työskentelyltään paljon näkyviä tuloksia. Toisaalta välillä vaikutti, että heidän suorituspaineeensa perustuivat siihen, mitä he uskoivat muiden odottavan itseltään.

*Tuntui jotenkin kohtuuttomalta vaatia heti näkyviä tuloksia.*

*Minä ja me emme riitä... jos saisimme aikaan edes jotain pientä...*

Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijoilla oli välillä hyvin voimakas ja tunnepitoinen kokemus siitä, että laitoksen työntekijät eivät ymmärtäneet heidän epävarmuuttaan.

*Ehkä he luulevat, että kyllä suomalaiset osaavat kaiken ja tietävät kaiken ja että meitä ei voisi pelottaa joku asia.*

*Eivätkö he voi tajuta, että me emme osaa näitä hoitosysteemejä!!!*

Kokemattomien opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että heidän omissa työskentelyvalmiuksissaan ilmenneiden puutteiden syy löytyi heidän mielestään virolaisista tavoista ja tottumuksista. Kirjoituksista sai sellaisen kuvan, että virolaiset toimintatavat haittasivat opiskelijoiden mielestä heidän työskentelymahdollisuuksiaan. Opiskelijat eivät näyttäneet näissä kirjoituksissa arvostavan virolaisia tapoja. Päiväkirjoissa kulttuurisuus näkyi sanoina ”täällä”, ”nämä”, ”he” jne.

*Keino saada täällä jo olemassa olevia tavaroita käyttöön tuntuu niin monimutkaiselta, että tämä todella vaatii tiukkaa tahtoa, sisua ja taitavaa diplomatiaa.*

*Heidät on kaikki aivopesty kiireeseen.*

Opiskelijoiden viron kielen osaaminen tai osaamattomuus vaikutti päiväkirjakirjoitusten mukaan selvästi myös heidän mahdollisuuksiinsa suoriutua heille osoitetuista tehtävistä. Kielitaidottomuus aiheutti ymmärtämättömyyttä ja väärinkäsityksiä. Kielitaitoon liittyviä mainintoja oli kaikissa päiväkirjoissa myös niissä yhteyksissä, joissa opiskelijat kuvailivat selviytymistään tehtävistään.

Harjoittelujakson loppupäivinä opiskelijat arvioivat päiväkirjakirjoituksissaan omaa kykyään selviytyä harjoitteluosastonsa päivärutiineista ja valmiuksiensa kehittymistä jakson aikana. Useimmilla sellaisilla opiskelijoilla, joilla oli ollut vähän oman ammattialansa kokemusta ennen tätä harjoittelujaksoa, taitojen kehittyminen ja vaikeuksien voittaminen näyttivät kohottaneen harjoittelujakson edetessä heidän itsetuntoaan. Myös luottamus omaan osaamiseen ja entistä itsenäisempään selviytymiseen näytti vahvistuneen.

*Luulen, että täällä on oppinut itsenäisemmäksi ja oma-aloitteisemmaksi.*



### 5.3.2 Kun opiskelijoilla oli jo aikaisempaa kokemusta: *”Uskon, että olemme aukaisseet heidän silmiään näkemään, mitä hoitajan pitäisi tehdä”*

Työnteon aloittaminen uudessa ja oudossa ympäristössä oli aluksi vaikeaa myös niille opiskelijoille, jotka olivat aikaisemminkin olleet laitosympäristössä harjoittelemassa ja työskentelemässä. Alkuhetket uudessa ympäristössä vaikuttivat hämmäntäviltä, mutta opiskelijoilla näytti olevan voimakas tarve saada ote oman osastonsa toiminnasta ja näin päästä itse mukaan aktiiviseen työntekoon.

*Seurasimme heitä ja yritimme opetella talon tapoja.*

Heti ensimmäisen päivän tutustumiskierroksen jälkeen kaikki kokeneet opiskelijat laativat yhdessä samalla osastolla harjoittelemassa olevien kurssikavereidensa kanssa suunnitelmia seuraavien päivien toiminnoista. Päiväkirjakirjoitusten mukaan vaikutti siltä kuin opiskelijat eivät olisi halunneet tuhlata aikaa epämääräiseen odotteluun. Itseohjautuvuuden tarve oli myös suuri, eivätkä opiskelijat näyttäneet malttavan jäädä odottamaan osaston työntekijöiden ehdotuksia harjoitteluajan toimista. Tarve johdonmukaiseen ja tavoitteelliseen toimintaan näkyi jo opiskelijoiden tutustumispäivän päiväkirjakirjoituksissa.

*Kurssikaverieni kanssa pohdittiin illalla, mistä lähdettäisiin liikkeelle huomenna... päädyttiin... (pitkä luettelo erilaisista tehtävistä ja muutoksista osaston nykyiseen toimintaan).*

*Yhtenä perusajatuksena meillä on, että teemme koko ajan...*

*Tärkeimmäksi tavoitteeksi voisikin asettaa...*

Suunnitelmien mukainen tavoitteellisuus ja pyrkimys tehokkuuteen konkreetisoitui päiväkirjakirjoitusten mukaan seuraavana päivänä opiskelijoiden omilla harjoitteluosastoilla:

*Aloitimme uurastuksen tutustumalla potilaspapereihin.*

Alussa aloitettu tapa suunnitella töitä ja asettaa tavoitteita jatkui kokeneilla opiskelijoilla koko harjoittelujakson ajan. Tyypillistä oli, että opiskelijat pohjivat illalla kuluneen päivän kokemuksi ja tapahtumia. Näiden pohjalta he suunnittelivat seuraavan päivän ohjelmaansa. Uusien ideoiden ja kaikenlaisen tavalliseen päivätöihin kohdistuvien muutosten keksiminen oli opiskelijoille tärkeää. Sillä tavoin he saattoivat osoittaa oman pystyvyytensä ja pärjäämisensä.

*Eilen keksimme kuningasajatuksen, joka osoittautui tänään oikein hyväksi ideaksi.*

Opiskelijat kokivat tekevänsä jotakin ainutlaatuista ja merkittävää työskennellessään omalla osastollaan suunnitelmiensa mukaisesti. Päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että he pitivät omaa työskentelyään ikään kuin monipuolisempana ja tehokkaampana kuin osastojen työntekijöiden työskentely oli. Työmoraalinsakin opiskelijat kokivat virolaisten työntekijöiden työmoraalia korkeammaksi. Kirjoituksista kuvastui, että opiskelijat kokivat korjaavansa omilla toiminnoillaan työntekijöiden laiminlyöntejä ja osaa-mattomuutta. Työntekijöiden ihmettely oli opiskelijoille palkitsevaa, koska silloin he kokivat tekevänsä jotakin uutta ja sellaista, johon ei ollut laitokses-sa totuttu.

*Sijasın vuoteetkin, joihin ei oltu koskettu moneen päivään.*

*Meistä tuntui, että hän ei ole ollut ulkona kymmeniın vuosiın, koska ihmetys oli niin suuri, kun pyysimme hänelle vaatteita. Ja kaikki katselivat meidän ulkoi-luamme ikkunasta.*

*Saimme todella konkreettista aikaan. Teimme historiaa siinä, että ekan kerran 4–5 vuoteen on...*

Opiskelijat pyrkivät siihen, että heidän tekemisensä ei unohtuisi harjoittelujakson päättymisen jälkeenkään omalla osastolla. Näkyvän jäljen aikaansaamisen tarve kuvastui jokaisen opiskelijan päiväkirjakirjoituksissa esimerkiksi ilmaisuina ”konkreettinen saavutus”, ”näkyvä jälki”, ”paljon hyvää aikaan”. Konkreettiset saavutukset olivat tärkeitä onnistumisen mittareita. Aikaansaannoksia kuvailtiin päiväkirjoissa yksityiskohtaisesti silloin, kun opiskelijat olivat tyytyväisiä tekemiinsä. Kyse oli kokoneillakin opiskelijoilla yleensä osaston jokapäiväisten rutiinien pienistä muuttamisista, uuden toimintatavan aloittamisesta tai uuden esineen tai hoitovälineen tekemisestä tai rakentamisesta.

Jatkuva oman toiminnan ylläpitämisen ja aikaansaamisen tarve oli opiskelijoilla voimakas. Päiväkirjakirjoituksissa oli päivittäin runsaasti erilaisia omaa tekemistä kuvaavia verbejä. Kirjoitusten perusteella opiskelijoiden päivät kuluivat monenlaisen tekemisen ja suoritusten parissa. Työaikoina ei juuri pidetty taukoja.

Koska opiskelijat asettivat itselleen suuret vaatimukset oman osaamisensa ja onnistumisensa suhteen, pettymys oli voimakas silloin, kun päivä ei tuntunut onnistuneelta. He kokivat, että velvollisuus jäi tuollaisena päivänä hoitamatta. Päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen kuvan, että heidän mielestään jokaisena päivänä olisi pitänyt pystyä saamaan jotain uutta ja näkyvää aikaan. Päiväkirjakirjoihin kirjoitettiin illalla perusteluita omalle aikaansaamattomuudelle.

*Tämä päivä oli henkisesti niin raskas, ettemme aloittaneet raporttien pitoa.*

Opiskelijoiden pärjäämisen ja näyttämisen tarve oli niin voimakas, että he otivat harteilleen omien töiden huolehtimisen lisäksi itselleen kuulumatonta vastuuta koko osaston toiminnasta aivan kuin he olisivat olleet jo ammattiinsa valmistuneita ja osaston vakituksia työntekijöitä. Tähän liittyi myös voimakkaita pettymyksen ja suuttumuksen tunteita silloin, kun asiat eivät osastolla sujuneet opiskelijan suunnitelman mukaisesti. Opiskelijoiden mielestä virolaiset työntekijät eivät olleet kaikissa tilanteissa yhtä ammattitaitoisia kuin he itse olivat.

*Olin suunnattoman suuttunut ja pettynyt. Takaisin nollapisteeseen. Ryhdyimme itse toimimaan ja homma lähti taas kulkemaan.*

Kokeneet opiskelijat järjestivät opetustuokioita omilla harjoitteluosastoillaan. Nämä olivat opiskelijoille palkitsevia ja itsetuntoa kohottavia tilanteita, koska henkilökunta oli hyvin kiinnostunut saamaan lisäoppia.

*Pidimme opetustuokion oikeista nostotekniikoista. Ensin näytimme me, jonka jälkeen henkilökunta sai harjoitella.*

*Eniten minusta täällä kaivataan hyviä, helppoja ja käytettäviä ideoita, jotka helpottavat työntekijöiden työtä ja parantavat näin hoidon tasoa.*

*Saimme ympäröivästä suomalaisesta hoitotyön periaatteista keskusteluun mukaan. Kurssikaverini (mainittu nimeltä) kehotti hoitamaan potilaita kuin omaa äitiä. Kuulijamme tuijottivat toisiaan ihmetellen. Ehkä se oli ensimmäinen kerta, kun joku sanoi niin...*

Pikkuhiljaa suomalaiset opiskelijat alkoivat tarkastella kaikkea osastolla tapahtuvaa toimintaa opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Suomalaiset opiskelijat olivat ”opettajina” kriittisiä, eivätkä he aina luottaneet ”opiskelijoidensa” kykyyn ja haluun tehdä asioita uudella ja paremmalla tavalla.

*Selitimme listat sanittarelle (hoitoapulaiselle), ja hän lupasi merkitä toiminnot asianmukaisesti. Saa nähdä, kuinka käy.*

*Hän toimi mielestäni suht ok. Korjaamisen varaa oli tosin esim. ...*

*Se on niin vaikeaa, kun näkee, ettei toinen edes halua oppia...*

Huoli suomalaisen tietotaidon säilymisestä osaston toiminnassa näkyi jokaisen kokeneen opiskelijan päiväkirjakirjoituksessa. Opiskelijat eivät luottaneet, että toiminta jatkuisi moitteettomana virolaisvoimin. Tuleville suomalaisille opiskelijoille valmistettiin perehdyttämiskansioita ja henkilökuntaa valmennettiin ottamaan seuraavat harjoittelijat vastaan.

*On hyvä fiilis, että tänne jää opiskelijoita, ettei kaikki tyssää, kun me lähdetään.*

*Apua, jos kukaan ei tule/osaa jatkaa alkamaamme työtä.*

Viron kielen taito vaikutti kokeneidenkin opiskelijoiden työskentelyvalmiuksiin ja heidän kokemiseensa omasta osaamisestaan. Näillä opiskelijoilla oli yleensä päiväkirjakirjoituksissaan myönteisiä merkintöjä omasta kielitaidostaan. He kirjoittivat kielitaidostaan yleensä silloin, kun olivat kokeneet edistyneensä taidossaan.

### **5.3.3 Hoitosuhteiden merkitys opiskelijoiden työskentelyssä: “Potilaamme tuntuivat tyytyväisiltä ja onnellisilta”**

Opiskelijat vaikuttivat elävän harjoitteluosastoillaan ikään kuin kahdessa maailmassa: lähikontaktissa omiin huollettaviinsa ja toisaalta oman osastonsa työyhteisössä. Hoitosuhteet vaikuttivat päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijoille myönteiseltä ja turvalliselta maailmalta, kun taas harjoitteluosaston työyhteisö oli paikka, jossa monesti joutui olemaan varuillaan ja puolustusasemissa. Hoitosuhteista saatu turva ja palkitsevuus näkyi päiväkirjakirjoituksissa sekä suhteiden kuvauksen laatuun että määrään: ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet vuorovaikutustaan työntekijöiden kanssa lämpimäksi, kuvailivat hoitosuhteitaan päiväkirjoissaan useammin ja tarkemmin kuin toiset opiskelijat vastaavanlaisissa tilanteissa. Myös työtehtävissään kokemattomat opiskelijat kirjoittivat hoitosuhteista enemmän kuin kokeneet.

Hoitosuhteen ja toiminnan vastavuoroisuus opiskelijoiden ja laitosasukkaiden välillä alkoi, kun asukkaat osoittivat haluavansa tulla mukaan opiskelijoiden järjestämään ohjelmaan. Asukkaiden kiinnostuksen viriäminen oli opiskelijoille merkittävä hetki, sillä näistä tilanteista oli useissa päiväkirjoissa tarkkoja kuvauksia.

*Huomasimme, että läsnäoloomme oli jo vähän totuttu. Meitä seurataan vuoteista, ja saimme tänään muutaman piirtämään ja lukemaan lehteä.*

*Hetken perästä kuului valtava huuto alakerrasta: ”Suomalainen, suomalainen, missä olet.” Suhteita on siis luotu muihinkin potilaisiin osastollamme.*

Koska sekä kokemattomat että kokeneemmat opiskelijat saivat henkilökunnalta vain vähän ja satunnaisesti myönteistä palautetta työskentelystään, edistymisestään ja osaamisestaan, laitosasukkaiden hyväksynnän ja kiitollisuuden osoittaminen oli opiskelijoille erityisen tärkeää. Asukkailta suoraan tai välillisesti saatu palaute vaikutti olevan opiskelijoille monesti suorastaan oman jaksamisen ehto. Opiskelijat siteerasivat laitosasukkaiden kommentteja ja kuvasivat heidän ilmeitään ja reaktioitaan päiväkirjoihinsa yksityiskohtaisesti erilaisin laatusanoin.

*... hän säteili onnesta, kun juttelimme hänen kanssaan.*

*Kun kaikki oli valmista, hän otti minua kädestä kiinni, hymyili iloisesti ja sanoi "suur aitäh" ("paljon kiitoksia"). Tällä kiitoksella jaksoi loppupäivän.*

Läheiset hoitosuhteet saivat aikaan monenlaisia tunteita opiskelijoissa. Ammatillinen empatia muuttui usein voimakkaaksi sympatiaksi, kun laitosasukkaan elämäntilanne kosketti läheisesti omaa elämäntilannetta. Erityisesti nuorten ihmisten kohtalot puhuttelivat nuoria opiskelijoita.

*Yläkerrassa oleva 18-vuotias tyttö (mainittu nimeltä) askarruttaa monesti mieltäni.*

*Hän (nuoren laitosasukkaan nimi) on suloinen. On jotenkin vaikea ymmärtää syitä, jotka ajavat vanhemmat hylkäämään hänen kaltaisensa. Tulee mieleen tarve olla hänen kanssaan ja lahjoittaa hänelle jotakin.*

Tunteet saattoivat myös olla voimakkaan kielteisiä, mikäli opiskelijat kokivat, että joku asukas oli joutunut kohtaamaan vääryyttä tai ei ollut saanut osakseen tarvitsemaansa huolenpitoa osaston henkilökunnalta. Nämä tunteet olivat voimakkaimpia viikonlopun jälkeen, kun opiskelijat olivat itse viettäneet vapaapäiviä. Myös aamuisin töihin saapumisen jälkeen tunnemyrskyt olivat tavallisia. Opiskelijat puolustivat tuttujen potilaiden oikeuksia niin voimakkaasti kuin he olisivat ajaneet omaa asiaansa. Päiväkirjajakoituksissa oli usein voimasanoja kokemusta ja siihen liittyviä tunteita tehostamassa.

Runsaiden päiväkirjakuvausten perusteella kielteisistäkin tunteista huolimatta hoitosuhteet antoivat opiskelijoiden harjoittelujaksolle myönteisen kokonaismerkityksen ja opiskelijoille itselleen tärkeyden tunteen. Suhteiden syveneminen ja erityisesti niiden vastavuoroisuus oli usein hyvin henkilökohtaisella tasolla koettu palkitseva kokemus.

*Koin aikamoisena luottamuksenosoituksena, että alakerran nuori nainen antoi minulle käännettäväksi kirjeen, jonka hän oli kirjoittanut jollekin suomalaiselle tuttavalleen. Koin liikutusta hänen luottamuksestaan ja toisaalta hänen kohtalostaan.*

*Minusta tuntuu, että olen antanut paljon itsestäni asukkaille ja että hekin ovat saaneet jotakin.*

Hoitosuhteiden luominen ja kehittäminen vaati opiskelijoilta kuitenkin asiaan paneutumista ja jatkuvaa myönteisen omakuvan tuomista esille:

*Olemmekin koko ajan läsnä, hymyilemme, juttelemme ja laulamme.*

## 5.4 Tutortuen tarve

Vieras kulttuuri eri ilmenemismuotoineen ja monenlaiset ristiriidat korostivat omalta oppilaitokselta saadun tuen ja ohjauksen merkitystä. Tutoropettajat pitivät yhteyttä opiskelijoihin sekä puhelimitse että käymällä laitoksissa paikalla.

### 5.4.1 Tutoropettajan tärkeys: ”*Saimme purettua hänelle juuri silloin pinnalla olleet tunteet*”

Opettajan odotus tuli opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa selvästi esiin. Opiskelijat näyttivät kokevan harjoittelunsa selviytymistäisteluksi kulttuurien yhteentörmäyksen ollessa voimakas. Tällöin opettajan odotettiin tulevan selvittämään syntyneet väärinkäsitykset ja niiden aikaansaamat ristiriidat työntekijöiden ja opiskelijoiden välillä. Opettaja koettiin kriisitilanteissa vaikutusvaltaisena toiminnan alkuunpanijana ja asioiden selvittelijänä. Opettajan virkaan liittyvä auktoriteetti toi turvallisuuden tunteen.

*Nyt tuntuu siltä, että voisin lähteä kotiin. Yritän selvittää huomisesta ja maanantaista ja odottaa, että opettaja tulee tänne. Toisen ryhmän opiskelijat (mainittu nimeltä) sanoivat, ettei itse kannata yrittää selittää, vaan antaa opettajan (mainittu nimeltä) hoitaa hommat.*

*...tutoropettaja otti yhteyttä ylihoitajaan, joka saapui heti seuraavana päivänä keskustelemaan meidän kanssamme tilanteesta...*

Opettajan odotukseen ei aina tarvittu välttämättä ristiriitatilannetta omalla osastolla. Kirjoitukset kertoivat myös yleisestä epävarmuudesta ja turvattomuudesta vieraassa maassa ja oudossa harjoitteluympäristössä. Opettajan käynnin odotettiin tuovan helpotusta tilanteeseen.

*Opettaja tulee tänään. Se on hyvä ja helpottava asia, koska tarvitsemme kaikki ohjausta.*

*Opettajalta saamme varmasti ideoita ja muutenkin tukea hommiin.*

Tutoropettajan odotukseen ja läsnäoloon liittyi yleensä myönteinen tunnekokemus, joka ilmaistiin selvästi kirjoituksissa.

*Tuntuu hyvältä, kun opettaja on jäsentämässä toimintaamme ja auttamassa meitä. Päivä tuntuu onnistuneelta ehkä ensimmäistä kertaa.*

Opettajalta haluttiin saada kahdenlaista tukea: ammatillista ja henkilökohdaista. Ammatillisesta harjoittelutyöskentelystä opiskelijat odottivat saavansa opettajalta palautetta. Erityisesti myönteisen palautteen ja kiitoksen saaminen

vaikutti tärkeältä, vaikka päiväkirjoihin opiskelijat kirjoittivat odottavansa kaikenlaista palautetta. Jo opettajan pelkkä läsnä olo koettiin päiväkirjakirjoitusten perusteella tärkeäksi, koska opiskelijat näyttivät kokevan sen hyväksymisen ilmaukseksi tekemisilleen. Moitteen puuttuminen tarkoitti kiitosta.

*Tuntui palkitsevalta, kun opettaja antoi suoraa palautetta töistämme ja toi paljon uutta ajattelemisen aihetta (hänellä oli objektiivinen näkökanta työhömmе).*

*Jo opettajan pelkkä läsnäolo jäsentää tekemisiämme hyvin paljon.*

*Aika pienessä ajassa hän (tutoropettajan etunimi) sai selkeyttä ajatuksiimme ja toimintaamme.*

Henkilökohtaisen tuen tarve liittyi erilaisiin opiskelijoiden omiin huoliin ja murheisiin. Päiväkirjakirjoitusten perusteella vaikutti siltä, että opiskelijat pitivät tärkeänä saada tukea myös henkilökohtaisesti. Yleensä heille riitti lohdutukseksi ja avuksi pelkkä kuunteleminen. Kurssikaverit keskustelivat keskenäänkin, mutta opettajaa pidettiin objektiivisempänä. Toisaalta opettajalle haluttiin uskoutua ja jakaa myös sellaisia kokemuksia, joista ei haluttu puhua toisten opiskelijoiden kanssa.

*Ihan mukava olo. Illalla opettaja soitti ja kuunteli meidän huolestamme ja murheemme. Mielestäni oli hyvin huomioonottavaa ja suuri plus, että hän halusi jutella meidän kaikkien kanssa. Saimme purettua hänelle juuri silloin pinnalla olleet tunteet.*

*Opettajan vierailussa oli merkittävää myös se, että sai tilaisuuden purkaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan alan ammattilaisen kanssa.*

Ouhaussuhteissa oli päiväkirjakirjoitusten perusteella nähtävissä myös henkilökohtainen sävy. Lämpimäksi ja vastavuoroiseksi koettu suhde omaan tutoriin toi turvallisuuden tunnetta.

*Tuntui hyvältä, kun opettaja soitti. Tuntui, että "kotijoukot" ovat mukana, vaikkeivät fyysisesti läsnä... todella hyvä asia on, että Suomessa oleva tutor on aidosti kiinnostunut meidän tilanteestamme ja on valmis auttamaan ja tukemaan meidän työtämme sieltä asti. Tuntuu, että hän jakaa meidän taakkaamme.*

*Tuntuu toisaalta huonolta, kun opettaja lähtee jo huomenna takaisin, koska olimme mielellämme pitäneet hänet täällä luonamme pitempäänkin.*

Koska opiskelijat näyttivät kokevan, että heiltä odotettiin suuria tekoja olosuhteiden ja asukkaiden elämän parantamiseksi, he myös itse odottivat sellaisia itseltään. Opiskelijat odottivat, että opettaja vapauttaisi heidät näistä paineista. Vasta opettajan hyväksymisen jälkeen opiskelijat saattoivat myöntää sekä oman rajallisuutensa että olosuhteiden aikaansaamat esteet. Useissa päiväkirjoissa oli kirjoituksia helpotuksen tunteesta, kun toimintavertavuus- ja mahdollisuuksista oli keskusteltu tutoropettajan kanssa.

Mukavaa, että opettaja sanoi, että täällä ei saa ihmeitä aikaan neljässä viikossa, vaan pienet asiat ja yhden ihmisen elämän parantaminen on tärkeää.

Opiskelijat olivat itsekin aikaisemmissa päiväkirjakirjoituksissa pohtineet harjoittelukontekstiinsa liittyviä muutospaineita ja muutosten toteuttamismahdollisuuksia ja niihin liittyviä rajoja, mutta vasta opettajan hyväksynnän jälkeen asia todellistui.

Parin opiskelijan päiväkirjassa oli vain lyhyitä kommentteja tutoropettajasta, kuten ”opettaja tuli tänään” tai ”opettaja lähti tänään Suomeen”. Tutorointi ei todennäköisesti heille ollut kovinkaan merkityksellistä. Näillä opiskelijoilla oli jo aikaisempaa alan työ- ja harjoittelukokemusta ja lisäksi heidän osastollaan ei opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä ollut ristiriitatilanteita.

#### **5.4.2 Ristiriitatilanteita: ”Opettaja soitti Helsingistä ja sai kaikki raivoihinsa”**

Muutaman opiskelijan päiväkirjassa oli tiettyyn tilanteeseen sidoksissa oleva kuvaus, joka ilmensi tyytymättömyyttä tutorointia kohtaan. Kaikki samanlaisesti harjoittelujaksolla olleet opiskelijat kertoivat omalla tavallaan samasta tilanteesta. Opiskelijat pitivät opettajaa kykenemättömänä antamaan konkreettisia toimintaohjeita tilanteessa, joka oli opiskelijoille vaikea.

*Opettaja (mainittu pelkällä sukunimellä) soitti Helsingistä ja sai kaikki raivoihinsa... yhtäkkiä meidän pitäisi muuttaa koko osasto. Enpä enää tiedä mitään, tuntuu siltä. (Viimeinen lause oli kirjoitettu isoilla tikkukirjaimilla.)*

Päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että opettajan ohje ei miellyttänyt, koska se edellytti toisenlaista toimintaa kuin millaisiin ratkaisuihin opiskelijat olivat itse päätyneet. Kielteinen palaute aiheutti epävarmuutta ja turvattomuutta. Lisäksi opiskelijat yleistivät herkästi kielteisenä koetun palautteen alkuperäistä tilannetta laajemmaksi ”koko osaston muuttamiseksi”.

Joskus päiväkirjoissa oli myös maininta, ettei opettaja ollut soittanut sovittuna aikana. Näille tilanteille löytyi kuitenkin myöhemmin luonnollinen selitys puhelinlinjojen häiriöistä. Maininnat päiväkirjoissa kuvastivat kuitenkin tutoroinnin tärkeyttä ja toisaalta opiskelijoiden epävarmuuden ja turvattomuuden kokemista. Tällöin pienikin häiriö rikkoi tunnekokemuksen herkan tasapainon.



## 5.5 Työn ja vapaa-ajan vuorottelu

Ulkomailla suoritettava työharjoittelu tarkoitti ympärivuorokautista elämistä ja asumista kyseisessä kulttuurissa. Lähes kaikilla opiskelijoilla oli päiväkirjoissa myös vapaa-aikaan liittyviä kuvauksia. Osalla nämä olivat lyhyitä mainintoja ja viittauksia, toiset kuvailivat yksityiskohtaisemmin eri tilanteita ja niihin liittyviä omia pohdintoja. Vapaa-ajan tapahtumiin liittyvien kuvausten esiintyminen päiväkirjoissa merkitsee sekä sitä, että kuvatut tilanteet ovat olleet opiskelijoille hyvin merkittäviä, ja että ne voivat vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen sijoituksessaan ajallisesti opiskelijoiden harjoittelujaksolle.

### 5.5.1 Opiskelijoiden yhteenkuuluvuus voimavarana: ”Lopun iltaa söimme ja pelasimme korttia ja nauroimme”

Samanaikaisesti virolaisessa laitoksessa harjoittelemassa olleet kurssikaverukset muodostivat oman pienen yhteisön, johon kuului yhteisten harjoittelupäivien lisäksi yhteinen asuminen, syöminen ja lähes kaiken vapaa-ajan yhteinen viettäminen. Yhteenkuuluvuus näytti päiväkirjoitusten perusteella olevan jokaiselle voimavara, jonka turvin opiskelijat kestivät harjoitteluun liittyneet vastoinkäymiset.

Yhteinen vapaa-aika ja sen viettäminen vaikutti myönteiseltä kokemuksesta. Vapaa-aikana koettiin iloa ja riehakkuutta. Yhdessä pelattiin, kisailtiin ja naurettiin. ”Kiva”, ”mukava” ja ”hauska” olivat kirjoituksissa tyypillisiä yhteistä iltaa kuvaavia sanoja.

*Illalla pelattiin korttia ja taas naurettiin. Päivä oli mukava.*

Päivän ikävätkin kokemukset olivat yhteisiä. Ikävistä kokemuksista kirjoitettiin päiväkirjoissa me-muodossa. Päiväkirjoitukset osoittivat, että tunteita purettiin ja vertailtiin ja ikään kuin ”puhuttiin pois”. Opiskelijat antoivat ja saivat tukea toisiltaan. Vastoinkäymiset lisäsivät yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskelijoiden kesken.

*Illalla hieman jumutettiin (siis valitettiin) kukin toisillemme asiasta.*

*On onni, että oma ryhmämme on niin onnistunut, että saamme siitä voimaa ja sitkeyttä.*

Vapaa-aika merkitsi opiskelijoille mahdollisuutta monenlaiseen yhteiseen tekemiseen. Vapaa-aikaa vietettiin asunnolla, laitosalueella, lähiympäristössä ja lähikaupungeissa ja ympäri Viroa. Yhteistä kaikille vapaa-ajanviettotavoille oli se, että aikaa vietettiin yhdessä kurssikavereiden kanssa. Joskus tavattiin

myös toisessa virolaisessa laitoksessa samanaikaisesti harjoittelemassa olleet kurssikaverit.

*Lähdemme siis illaksi viihteelle... mukava loppu niin tapahtumarikkaalle työviikolle.*

*Huomenna onkin edessä Tallinnan reissu ja iloinen luokkatovereiden jälleen näkeminen. Oli mukava heitä nähdä ja häröillä ympäri kaupunkia. Mukava oli myös palata tänne (hoitokodin nimi), tuntu ihan kuin olis kotiin tullut.*

Yhteenkuuluvuus toi myös turvallisuuden tunteen. Esimerkiksi useissa päiväkirjoissa laitosalueella sijainnutta yhteistä asuntoa nimitettiin myönteisesti ”kodiksi”. Opiskelijat kokivat, että heillä oli yhteinen koti; he olivat ikään kuin samaa perhettä harjoittelujaksonsa ajan.

### **5.5.2 Työaika vai vapaa-aika? ”Teimme eilen illalla eräälle potilaalle kukkasia seinäkoristeeksi”**

Ero työajan ja vapaa-ajan välillä ei ollut aina selvä. Töiden suunnittelu ja valmistautuminen seuraavaan työpäivään oli opiskelijoille osittain mukavaa yhdessäoloa. Luomisen ja rohkeidenkin vaihtoehtojen puntaroinnin riemu näkyi päiväkirjakirjoituksissa. Innostus tarttui opiskelijasta toiseen.

*Eilen illalla pohdimme tätä probleemaa (harjoitteluosastolla laitosasukkaiden kylvettäminen vesipulan takia samassa kylpyvedessä) tyttöjen kanssa kämpillä ja ajattelimme... niinpä teimme pienet testit... (myönteisiä ilmaisuja sisältänyt kuvaus neljän opiskelijan vedensäästöharjoituksista illalla asuntolan suihkussa)*

Toisaalta vapaa-aikana tapahtuva töiden suunnittelu vaikutti kirjoitusten perusteella välillä myös pakonomaiselta toiminnalta ja seuraavan harjoittelupäivän selviytymisehdolta. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi askarrella iltaisin koristeita osastollensa saadakseen osakseen henkilökunnan hyväksynnän, tai edes huomion. Tämäkin yhdessäolo saattoi olla hauskaa. Siinä näytti kuitenkin olevan mukana myös kotitehtävien (vrt. koulu) paineet.

Välillä opiskelijat saivat yhdistetyksi oman vapaa-ajan vieton asukkaiden kanssa olemiseen. Kirkossa, ravintolassa tai ostoksilla käynti olisi ollut opiskelijoille itselleen yksinkertaisempi ja helpompi suoritus ilman kehitysvammaisia tai poikkeavasti käyttäytyviä asukkaita. Opiskelijat tunsivat kuitenkin halua ja toisaalta velvollisuutta tarjota asukkaille harvinaislaatuisia mahdollisuuksia päästä pois laitosalueelta.

*Sunnuntai. Kävimme tänään kirkossa muutaman asukkaan kanssa. (Nimi) on ihana ja iloinen downlainen (sairastaa downin oireyhtymää) mutta kirkossa hän ei jaksanut keskittyä ja hölisi ja laittautui makuulle kirkon penkille. Oli mukava ajatella, että kristinuskon mukaan Jumala on luonut kaikki ja hän rakastaa*

*kaikkia (kirjoitettu isoin kirjaimin) ihmisiä. Ja Jeesuksen luohan tulivat sairaat ja vammaiset ihmiset. Tämä ajatus juuri korostaa päinvastaista kuin miten täällä on; kirkkokansan katseista päätellen tämän maan kansalaiset eivät ole tottuneet näitä ”kummajaisia” silmästä silmään katselemaan. Ehkäpä meidän läsnäolomme sai heidät ajattelemaan ihmiselämän arvoa tai ainakin sitä, että he (vammaiset ihmiset) ovat olemassa täällä.*

Nämä retket antoivat opiskelijoille mahdollisuuden kohahduttaa laitosten ulkopuolista maailmaa ja antaa ihmisille uutta ajattelemisen aihetta. Opiskelijat vaikuttivat kirjoituksissaan olevansa ylpeitä omasta rohkeudestaan esiintyä julkisesti yleisesti paheksuntaa tai jopa inhoa herättävien ihmisten seurassa.

### **5.5.3 Rauhan löytäminen: ”Puhelin ei soi ja on sanoinkuvaamattoman hiljaista”**

Vapaa-aika harjoittelujakson aikana vieraassa maassa merkitsi välillä myös rauhoittumista. Kaupunkielämään tottuneet opiskelijat osasivat arvostaa hiljaisuutta. Näinä rauhan hetkinä monet pohtivat päiväkirjoissaan elämän eri ulottuvuuksia, syvällisiä ja koskettavia kysymyksiä. Jotkut lukivat ja mietiskelivät hengellisiä asioita.

*Istun täällä keittiössä katsellen maahan putoavia lumihuuteleita.*

*On vaan niin rauhallinen olo, kun minnekään ei tarvi mennä. Puhelin ei soi ja on sanoinkuvaamattoman hiljaista.*

Yksinäiset rauhan ja hiljaisuuden hetket kuvattiin päiväkirjakirjoituksissa myönteisinä. Kiireettömyys tuntui ikään kuin yllätyslahjalta, joka löydettiin Viron korpimaisemissa. Myös hiljaisuus saattoi olla päiväkirjakirjoitusten mukaan jaettu kokemus: välillä kirjoituksissa kuvailtiin opiskelijoiden yhteisiä puhumattomia iltahetkiä esimerkiksi takkatulen ääressä.

Opiskelijat asettivat rauhallisellekin vapaa-ajalleen paljon odotuksia. Rauhoittuminenkin oli tavallaan tavoitteellista toimintaa. Opiskelijat uskoivat, että lepo ja virkistys auttavat kestäämään osastolla jälleen eteen tulevat vastoinkäymiset. Viikonloppuja kuvattiinkin usein päiväkirjoissa ajaksi, jolloin kerättiin voimia vastaanottaa seuraavan viikon haasteet ja koettelemukset.

Jokainen opiskelija ainakin mainitsi kirjoituksissaan vapaa-aikojen rauhoittavan ja virkistävän merkityksen. Tämä kertoo siitä tärkeästä merkityksestä, jonka opiskelijat antoivat tälle kokemukselleen. Toisaalta rauhoittumisen ja virkistymisen saavuttaminen kertoo harjoittelujaksolla mukana olleiden opiskelijoiden vahvasta kyvystä irrottautua kiireisten ja monenlaisia tunteita sisältäneiden harjoittelupäivien tunnelmista. Sosiaali- ja terveysalan opiske-

lijoilla tämä on merkki opiskelijoiden ammatillisuuden kehittymisestä ja ammatillisesta kasvamisesta: tulevassa työssään opiskelijat kohtaavat monenlaisia puhuttelevia ja tunteita herättäviä tilanteita, joista heidän on oman jaksamisensa vuoksi kyettävä vapaa-aikoinaan ottamaan etäisyyttä ja irrottautumaan (ks. myös luku 2.1.2).

#### 5.5.4 Turvattomuutta ja yksinäisyyttä: ”Voi mua poloista”

Rauhan kokeminen tai iloinen riehakkuus muuttui välillä lohduttomuudeksi tai turvattomuuden kokemiseksi. Yleensä tällaisen mielialanmuutoksen syyksi selitettiin harjoittelupäivän aikana omalla osastolla tapahtuneet ikävät asiat. Lähes aina tällöin oli kysymys yhteenotosta, väärinkäsityksestä tai osaston työntekijöiden huomion puutteesta.

Pienetkin yksittäiset vastoinkäymiset näyttivät masentavan opiskelijan niin, että koko hänen oma olemisensa tuntui turhautavalta. Tällöin vaikutti siltä, että opiskelijan oli mahdotonta löytää mistään oloa helpottavia valopilkkuja. Iltaisin kirjoitetut päiväkirjakirjoitukset ilmensivät lohduttomuutta. Eräs opiskelija kirjoitti päiväkirjan olevan ainoa apu yksinäisyyden hetkellä (tosin päiväkirjaakaan hän ei kokenut kyseisellä hetkellä riittäväksi lohduksi).

*Tämä päivä oli ehkäpä vaikein kaikista, koska olo oli sunnuntaina kauhea sekä fyysisesti että psyykkisesti. Pimeys ja ankeus vaikuttavat oloon masentavasti, enkä tunne saavani tukea oikein keltään.*

Sairastuminen kaukana kotoa ei myöskään ollut opiskelijoille aina helppo kokemus. Muutaman viikon harjoittelun aikana lähes jokainen sairasti jonkin lievähkön infektiotaudin. Sairastuminen toi selvästi turvattomuuden tunteen.

*On kaamee olo. Mä en kestä, oon ihan sekaisin...*

Lisäksi velvollisuudentunne kuvastui sairastamispäivien kirjoituksista. Moni opiskelija kantoi huolta osastolla tekemättä jääneistä töistään. He kokivat myös, että sairastaessa kului hukkaan päiviä, sillä tekemistä oli heidän mielestään paljon. Toisaalta sairastuneet opiskelijat kokivat mieluisia yllätyksiä, kun oman osaston työntekijät kyselivät huolestuneina heidän vointiaan tai tarjosivat apuaan. Lääkkeiden lähettäminen omalta harjoitteluosastolta sairastavalle opiskelijalle oli tavallista.

*Edelleen kipeänä. Osastomme ihana sairaanhoitaja lähetti minulle kurkunpurskuttelu-tabletteja ja korvatippoja, jotta paranisin.*

Jokainen opiskelija, jonka vointia osaston työntekijät olivat kyselleet, tai jolle oli lähetetty osastolta lääkkeitä, kirjoitti tapahtumasta päiväkirjoihinsa. Saa-

dut lääkkeet olivat usein sellaisia, joita suomalaisessa terveydenhuollossa ei käytetty. Opiskelijat kuvailivat tarkasti lääkkeitään ja niiden vaikutuksia. Saadut huomionosoitukset ja konkreettiset lääkkeet merkitsivät turvallisuuden tunnetta siitä, että opiskelijoiden hyvinvoinnista pidettiin huolta. Toisaalta ne saattoivat merkitä myös opiskelijoiden kokemusta siitä, että heidät oli hyväksytty työyhteisön jäseniksi ja että he pääsivät sairastumisensa kautta uudella tavalla osallisiksi virolaisesta kulttuurista saadessaan käyttöönsä vain virolaiseen kulttuuriin kuuluvia hoitomenetelmiä.

### 5.5.5 Kulttuurien yhteentörmäyksiä: *”Ei ole ihme, että meitä arastellaan...”*

Vieras kulttuuri vaikutti myös muuten kuin edellä mainitulla tavalla opiskelijoiden vapaa-aikaan. Useat opiskelijat kuvailivat vapaa-ajanviettomahdollisuuksia tai niiden puuttumista vertaamalla suomalaisia ja virolaisia olosuhteita. Erityisen voimakkaina tunnepitoisina kokemuksina opiskelijat kuvailivat päiväkirjoihinsa kulttuurien yhteentörmäystilanteita, joissa kukin osapuoli oli ikään kuin koko oman kulttuurinsa ja maansa edustaja.

*... tänään kokemamme liittyy hyvin läheisesti ihmisten asennoitumiseen etenkin suomalaisia kohtaan. Saimme tänään päähämme lähteä diskoon... ei ole ihme, että meitä arastellaan, kun joukko hölmöjä (suomalaisia) leimaa paikallisessa ravintolassa koko kansan...*

Päiväkirjakirjoitusten perusteella sai vaikutelman, että opiskelijat eivät pitäneet kulttuurien yhteentörmäykseen liittyviä kokemuksiaan pelkästään kielteisinä kokemusten näennäisestä kielteisyydestä huolimatta. Opiskelijat saattoivat kokea, että muiden suomalaisten huomiota herättävä ravintolakäyttäytyminen Virossa vaikutti mahdollisesti niihin asenteisiin, joita oman harjoitteluosaston työntekijät tunsivat heitä kohtaan. Tällöin opiskelijat eivät tavallaan olisikaan itse olleet syyllisiä harjoitteluosaston työntekijöiden kanssa tapahtuneisiin yhteentörmäyksiin. Ristiriitaisen oloiset päiväkirjakirjoitukset ilmensivät myös helpotusta.

Näitä pohdintoja oli erityisesti sellaisten opiskelijoiden päiväkirjoissa, joilla oli vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia oman harjoitteluosastonsa työntekijöiden kanssa. Muiden suomalaisten käyttäytymisen aiheuttaneiden asenteiden havaitseminen ja yhdistäminen oman harjoitteluosaston vuorovaiikutustilanteisiin oli todennäköisesti opiskelijoille vapauttava kokemus, joka saattoi vaikuttaa opiskelijoiden omaan toimintaan sekä myönteisesti että kielteisesti. Myönteinen näkökulma on esimerkiksi sellainen, että opiskelijat eivät syyllistäneet itseään turhasta ja antaneet omasta toiminnastaan riippumattomien asenteiden vaikuttaa omaan itsetuntoonsa. Kielteisenä puolena voi-

daan mainita se, että opiskelijoiden itserefleksio voi hävitä ja toiminta todella muuttua vallitsevien tai oletettujen asenteiden odotuksia toteuttavaksi.

## 5.6 Harjoittelukokemuksen merkitys opiskelijoille

### 5.6.1 Ammatillinen kasvaminen: *”Tajusin myös hoitotyön mahdollisuudet”*

Iltaisin opiskelijat pohtivat usein päiväkirjakirjoituksissaan ammatillisen kasvun (ks. luku 2.1.2) eri ulottuvuuksia. Päiväkirjakirjoitusten mukaan he saivat oivalluksia ja tekivät löytöjä, joita heillä ei ollut aikaisemmin ollut mahdollista havaita siviilielämän tai ammatillisen toiminnan vuorovaikutustilanteissa. Tähän vaikutti se, että harjoitteluosastot tarjosivat opiskelijoille lähes ”koskemattoman kentän” kokeilla, mitä sosiaali- ja terveysalan työssä voidaan saada aikaan toteuttamalla tarvehierarkian alimman portaan (Maslow 1970; ks. myös Beedham 1995, Rayfield 1995, Tiffin 1995) jälkeisiä tarvealueita. Kokemukset tuottivat opiskelijoille tyydytystä ja käynnistivät uudenlaisen, päiväkirjoissakin näkyvän ajatteluprosessin.

*Tuntui ihanalta, että asukkaat, jotka vielä keskiviikkona vaikuttivat täysin apaattisilta ja passiivisilta, voidaankin saada aktivoitua jo näin pian ja niin pienellä panoksella.*

*Tajusin myös hoitotyön mahdollisuudet. Aktiivinen, välittävä ja virikkeitä antava hoitotyö hidastaa passivoitumisprosessia.*

Harjoittelujakson edetessä opiskelijat pohtivat myös, kuinka tämän nykyisen harjoittelukokemuksen voisi parhaiten hyödyntää myöhemmin. Pohdinnat osoittavat ammatillisen kasvun prosessinomaisuuden tiedostamista: vaikka nytkin oli tapahtunut jotakin mainittavaa, myöhemmin voi odottaa itseltään vielä enemmän.

*... omakohtaisen olosuhteiden tuntemisen avulla olisi tulevaisuudessa helpompi jäsentää omaa toimintaa palvelemaan enemmän kokonaisuutta. Pystyisi kiertämään pahimmat karikot ja toimimaan tehokkaammalla tavalla.*

Ammatilliseen kasvamiseen kuului opiskelijoilla myös oman tilanteen ja ammatillisen kehitysvaiheen (ks. esim. Raatikainen 1998) tunnistaminen. Voimakkaat tunnekokemukset pysähdyttivät opiskelijat välillä pohtimaan omaa itseään ja omia rajojaan. Esimerkiksi oman toiminnan mahdollisen epäammattisuuden arvioiminen oli merkki kehittyneestä ammatillisuudesta.

*En tiedä, oonko taas liian ”epäammattillinen”, mutta kun se (pohdinnan kohteena ollut laitosasukas) on niin oman ikäinen ja sillai... Sehän vois olla kuka tahansa mun kaveri Suomesta, tai vaikka mä ite.*

*En tiedä, onko hyvä, että nää asukkaat/potilaat kiintyy muhun, kun me sit kuitenkin lähetään pois. On vaikeaa vetää ammatillisuuden rajaa.*

Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitoon kuuluva erityisvaatimus, eettisten periaatteiden huomioiminen, näkyi kaikkien opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa kuvauksina virolaisten työntekijöiden epäeettisestä toiminnasta. Kirjoitukset ilmaisivat voimakkaita tunteita, kun opiskelijoiden mielestä osastolla oli toimittu väärin. Korostaakseen omaa eettisten periaatteiden mukaista toimintaansa monet opiskelijat kuvailivat yksityiskohtaisesti vastaavia omia, toisella tavalla tehtyjä, työsuorituksiaan ja kanssakäymistään asukkaiden kanssa.

### **5.6.2 Persoonallinen kehittyminen: ”Päällimmäisenä on välittäminen ja yhteenkuuluvaisuuden tunne”**

Harjoittelujakson ensihuuman haihduttua monelle opiskelijalle tuli skeptinen olo koko harjoittelun mielekkyyden suhteen. Opiskelijoiden oli vaikea elää tilanteessa, joka oli monin tavoin epävarma. Olosuhteisiin ja omaan harjoitteluun liittyi monenlaisia kysymyksiä. Opiskelijat joutuivat kokemaan erilaisia pettymyksiä ihmisten, olosuhteiden ja joskus jopa oman itsensäkin suhteen. He tekivät ja yrittivät paljon, mutta epävarmuutta oman toiminnan suunnasta aiheutti palautteen kautta saadun palkinnon puuttuminen tai satunnaisuus. Päiväkirjapohdinnissa jokainen opiskelija pohti omaa jaksamistaan ja selviytymistään harjoittelujakson mukanaan tuomissa haasteissa.

*Joku tarkoitus tälläkin (harjoittelujaksolla) täytyy olla.*

*Nyt ovat olosuhteet kyllä rankimmat, missä olen koskaan ollut tähän mennessä, mutta eiköhän tästä selviät!*

Joko-tai -vaihtoehtoja puntaroitiin päiväkirjoissa. Selviytymiskysymysten jälkeen pohdittiin kysymystä jaksamisesta ja harjoittelujaksoon (ja tuleviin harjoittelujaksoihin) panostamisen kannattavuudesta:

*Tämä vaatisi kuitenkin paljon voimia...*

Lisäksi olosuhteet koettiin usein turhauttavina:

*Pitää kuulemma vain olla mukana kaikessa ja yrittää olla sanomatta (huomauttamatta ja sanomatta vastaan työntekijöille?), mutta mikä on meidän hyöty, jos emme sano?*

Välillä vaikeiden alkuvaiheiden jälkeen opiskelijat kokivat kirjoitustensa mukaan riittämättömyyden tunnetta. Tämä kuvasti toisaalta turhautumista ja toisaalta sitä, että he olivat päässeet työyhteisöön sisälle ja löytäneet oman paikkansa ja tarkoituksen toiminnalleen. Omat kyvyt olivat kuitenkin usein puutteelliset sellaiseen tyydyttävään toimintaan, johon opiskelijoilla oli tarve.

*Valitettavasti pelkkä kuuntelu ja oleminen ei enää tunnu riittävän. Kysymykset vaativat vastauksia ja ymmärrystä. Sanoja omalla kielellä.*

Aineellisesti niukat olosuhteet saivat aikaan uudenlaista arvopohdintaa lähes kaikilla opiskelijoilla. Inhimillisuus, lähimmäisyys ja hyvyys saivat ikään kuin kasvot koko omaisuuttaan aina mukanaan muovikassissa kantavista laitosasukkaista, jotka halusivat jakaa osan omaisuudestaan tai ruoka-annoksestaan läheiseksi tulleiden opiskelijoiden kanssa.

*Monet asukkaat haluavat antaa meille lahjaksi jotain, yleensä ruokaa. Heillä on niin vähän ja silti he haluavat antaa. Se tuntuu niin hyvältä, että kurjuus unohtuu. Eikä täällä voisi edes olla, jos ei näkisi koko ajan myös tämän laitoselämisen kirkkaampia puolia, joita on paljon. Päälimmäisenä niistä on välittämisen ja yhteenkuuluvuuden tunne.*

Harjoittelujakson loppuosa oli opiskelijoille oman persoonallisen kasvun pohdinnan aikaa. Opiskelijat arvioivat päiväkirjakirjoituksissaan, mitä jakso oli konkreettisesti heille antanut tai saanut heissä aikaan. Moni oli hämmästynyt, sillä alussa oli tuntunut, että alkeellisissa olosuhteissa ei voi saada itse mitään. Kaikki olivat alussa lähteneet viemään virolaiseen laitokseen omaa tietotaitoaan ja aineellisia tuliais Kantamuksia.

*Tämä harjoittelu on vaatinut paljon, mutta en olisi uskonut, kuinka paljon se tuo mieleeni uusia ajatuksia ja uskomatonta työenergiaa. En ole, ihme kyllä, kaivannut kovinkaan paljon rakkaimpiani ja ystäviäni Suomessa. Se tuntuu hassulta, mutta luulen, että se johtuu siitä, miten paljon haluan (tai haluaisin) antaa näille ihmisille. Se tuntuu nyt tärkeimmältä.*

*Kaiken kaikkiaan täytyy sanoa, että matka oli onnistunut ja kasvattava.*

Opiskelijoiden voi katsoa käyneen muutaman viikon aikana omassa kasvussa selvän prosessin läpi. Tämä alkoi epävarmuudesta, hämmennyksestä ja turhautumisesta jatkuen oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Kaikki asiat eivät ratkenneet lopussakaan, mutta opiskelijoilla alkoi ikään kuin vahvistuminen (ks. esim. Siitonen 1999: voimaantuminen) oman prosessinsa kautta ja he oppivat myös hyväksymään ja sietämään epävarmuutta ja erilaisuutta. Opiskelijoiden vahvistumisprosessiin vaikutti ennen kaikkea heidän oma pohdiske-lunsa, jonka näkyvä piirre oli runsas ja vivahteikas päiväkirjakirjoittaminen. Lisäksi sosiaalinen kanssakäyminen ja vertaistuki kurssikavereiden kesken oli prosessissa todennäköisesti merkittävää.



Riippumatta aikaisemmista työkokemuksistaan kaikki opiskelijat vaikuttivat päiväkirjakirjoitustensa perusteella kokeneen persoonallisessa kasvussa ja pohdintojensa syvällisyydessä ikään kuin voimakkaan loppuhuipentuman. Tämä näkyi kirjoituksissa erityisen korostuneina elämään ja arvoihin liittyvinä eettisinä pohdintoina. Ammatillinen ja persoonallinen kasvamisen liittyivät tässä toisiinsa.

## 5.7 Reflektointi harjoittelujaksojen jälkeen lukukauden lopussa

Kaikki molemmissa virolaisissa hoitokodeissa harjoittelemassa olleet sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokoontuivat lukukauden lopussa keskustelemaan tutoropettajien kanssa harjoittelustaan ja arvioimaan sitä. Keskustelussa nousi esille muutama päiväkirjakirjoitustenkin keskeinen teema uudesta näkökulmasta. Keskustelussa harjoittelujaksojen aikaista päiväkirjapohdintaa ikään kuin vietiin yhdessä eteenpäin.

### 5.7.1 Suomalaisuuden ja virolaisuuden erojen pohdinta: ”*Se varmaan johtuu siitä Neuvostovallasta*”

Kun harjoittelujaksosta oli kulunut jo joitakin viikkoja, Viron ja Suomen olosuhteiden vertailu oli edelleen kaikkia puhutteleva asia. Yhteisessä keskustelutilanteessa opiskelijoiden asenne ei kuitenkaan ollut hyökkäävä kuten päiväkirjakirjoituksissa. Keskustelussa todettiin samanlaisia puutteita ja erilaisuutta kuin päiväkirjoihin oli kuvailtu, mutta nyt asioille pyrittiin esittämään selitys. Opiskelijat ymmärsivät nyt asiat ikään kuin pintaa syvemmältä. Merkittävintä ei enää ollut pelkkä näköhavainto ja henkilökohtainen kokemus. Viikkojen etäisyydeltä katsottaessa ”syyliseksi” erilaisiin harjoittelujaksolla nähtyihin ja koettuihin asioihin esitettiin esimerkiksi historiaa yksittäisten henkilöiden sijasta.

*Sellainen auktoriteettiasenne siellä kuitenkin oli. Silleen erilainen kuin Suomessa. Se varmaan johtuu siitä Neuvostovallasta.*

Harjoittelujakson aikana monisanaista hämmästyä aiheuttaneista tilanteista keskusteltiin nyt rauhallisesti ja asiat todeten. Toiminnan syyn ymmärtämisen jälkeen asia oli ikään kuin muuttunut itsellekin vähemmän merkitykselliseksi ja hyväksyttävämmäksi kuin se oli ollut kuin harjoittelujakson aikana siitä päiväkirjaan kirjoitettaessa. Esimerkiksi monet opiskelijat olivat harjoittelu-

jaksonsa aikana hämmästelleet monisanaisesti päiväkirjoissaan, kuinka WC-paperit hävisivät jatkuvasti saniteettitiloista.

*... kun ne teki vessapaperista röökiä ja käytti sitä kirjepaperina. Sen takia ne asukkaat otti sitä.*

Yksittäinen kielteinen arviointi kumottiin heti perään myönteisellä ilmaisulla:

*Se neuvostomeininki siellä... ei mun mielestä hirveesti (epäkohtia?) muuten. Me ollaan hyvin samanlainen kansa kuitenkin.*

Suomen ja Viron olosuhteiden vertailu ja virolaisten olosuhteiden huonommuuden tunnistaminen näytti aiheuttavan reflektiotilanteessa opiskelijoille syyllisyyden tunnetta. Näin oli erityisesti silloin, kun keskusteltiin henkilökunnan työskentely- ja elinolosuhteista. Opiskelijat pyrkivät samaistamaan itsensä osastonsa virolaisten työntekijöiden asemaan.

*Meillä sinne asuntolaan tuli lämmintä vettä. Sehän oli ihan luksusta. Se tuntu välillä vähän pahalta.*

Asiat, joita opiskelijat olivat aikaisemmin pitäneet päiväkirjakirjoituksissaan virolaisissa työntekijöissä ahneuden ja väärinkäytöksen ilmentyminä, tuntuivat nyt pieneltä hyvitykseltä epäoikeudenmukaisissa olosuhteissa.

*Moni asia niistä avustuksista ja lahjoituksista päätty henkilökunnalle. Eikö se ole ihan hyväkin... kun sitä miettii, että miten ne ihmiset elää.*

Keskustelu oli suorastaan virolaisuutta ihannoivaa. Aikaisemmat ihmisiä syyllistävät päiväkirjakirjoitukset ja ajatukset selvästi nolottivat opiskelijoita, kun he totesivat, etteivät asiat aina olleet niin yksiselitteisiä kuin ensivaikutelman jälkeen voisi olettaa. Nyt vääriksi koetut ajatukset ja asenteet ikään kuin tasoitettiin vertaamalla Viroa ja virolaisia Suomen olosuhteisiin ja suomalaisiin. Viro ja virolaiset olivat tämän keskustelun vertailuissa samanlaisia tai parempia kuin suomalaiset.

*Kyllä mä ainakin koin tuolla, että nää sanittaret (hoitoapulaiset) oli hirveen läheisiä toisilleen. Ne suunnitteli viikonloppuja ja silleen. Ihan silleen kuin Suomeksi.*

*Ihmiset oli kauheen vieraanvaraisia, vaikka niillä ei rahaa ollut. Ne ottaa ihmiset ihmisinä ja ollaan toisten kaa silleen ihan oikeesti. Ei silleen niinku Suomessa. Se oli jotenkin hirveen rauhoittavaa.*

Opiskelijat kokivat harjoittelujakson aikana pohditut eettiset kysymykset ja ongelmatilanteetkin tässä keskustelussa viromyönteisinä. Tosin päiväkirjakirjoituksissa esiintyneitä räikeitä epäkohtia ja opiskelijoiden kokemia kipeimpiä tilanteita ei nyt haluttukaan ottaa esille. Kommentit olivat myös hyvin yleistäviä.

### 5.7.2 Oman toiminnan arviointi: ”Pitäiskö kuitenkin lähteä toiselta suunnalta”

Opiskelijat kyselivät yhteisessä reflektiokokouksessa toistensa harjoitteluolosuhteista ja aikaansaannoksista. He totesivat nyt, että tilanteet ja olosuhteet eri laitoksissa ja osastoilla olivat olleet hyvin erilaiset. Keskustelun edetessä ei puhuttu virolaisuudesta yleensä, vaan yksilöidysti molemmista laitoksista ja jokaisesta osastosta. Toimintaohjeitakaan ei haluttu selvästi uuden ymmärryksen jälkeen yleistää.

Kun harjoittelujakson aikana opiskelijat olivat olleet ehdottoman varmoja suomalaisuuden takaavasta kaikkivoipaisuudesta, nyt he osoittivat epäilyä oman silloisen toiminnan mielekkyyttä kohtaan. Opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa laitoksessa. He nostivat esille tilanteita, joissa nyt jälkeensä arvioiden olisi voinut toimia toisinkin.

*... sitten me yritettiin vaivihkaa viedä pois niitä vanhoja (osastolla käytössä olleita) hoitovälineitä... eikä sekään ollut oikein... Pitää toimia jollakin tapaa kohteliaasti.*

Opiskelijat olivat edelleenkin tyytyväisiä tärkeinä pitämistään aikaansaannoksistaan. Oman osaamisen ja omien toimintatapojen pakonomaista siirtämistä työntekijöille ei kuitenkaan pidetty enää yksiselitteisen oikeana ratkaisuna. Motivaation merkityksen, toiminnan mielekkyyden ja jatkuvuuden ongelmat nostettiin keskustelussa uudella tavalla esille.

*Kyllä se on tärkeätä, että antaa niitten itte löytää asioita.*

*Ja sitten pitää löytää heidän kanssaan se mielekkäin tapa toimia niissä olosuhteissa. Se, mikä on realistista... jos suomalaiset käy vaikka kuukauden tekemässä eri tavalla ja tavaroilla... mikä jatkuu siellä myöhemminkin.*

Opiskelijat löysivät yhteisessä keskustelussa selityksiä työntekijöiden torjunnalle suomalaisten liian innokasta ohjaustoimintaa ja ”kaiken kattavaa asiantuntijuutta” kohtaan:

*Ne koki meidät ehkä uhkana omalle työlleen.*

*Henkilökunta pelkää ja häpeää sitä omaa osaamattomuuttaan. Sen takia ne voi torjua.*

Opiskelijat totesivat, että he olivat saaneet työntekijöiltä palautetta työstään hyvin vähän. Nyt he huomasivat, että kysymys oli ollut molemminpuolisen vuorovaikutuksen puutteesta. Eivät suomalaiset opiskelijatkaan olleet huomioineet mielestään riittävästi virolaisten työntekijöiden yrityksiä ja aikaansaannoksia.

*Kiitos on hirveen tärkeätä.*

### 5.7.3 Seuraavan harjoittelujakson suunnittelu: ”*Että ei lähetä taas ihan alusta*”

Opiskelijat olivat edelleen huolissaan heidän harjoittelujaksollaan aloittamiensa toimintojen jatkumisesta. Asia vaikutti tärkeältä sekä opiskelijoiden oman itsetunnon ja ammattitilpeyden kannalta sekä erityisesti siksi, että opiskelijat olivat kokeneet pystyneensä parantamaan oman harjoitteluosastonsa asukkaiden elämää. Opiskelijat pitivät ikään kuin eettisenä velvollisuutenaankin jatkaa aloittamaansa hyvää ja turvata sen jatkuvuus myöhemminkin. Jatkuvuuden mahdollistavat suunnitelmat olivat opiskelijoilla hyvin konkreettisia. Ne perustuivat täysin siihen, että suomalaisia opiskelijoita olisi koko ajan laitoksessa. Virolaisten työntekijöiden motivaatioon ja osaamiseen ei vielä luotettu.

*Olis hyvä, kun se jatkuvuus saataisiin silleen säilymään, että kun yhet opiskelijat menis, niin toiset tulis. Sit olis semmoinen kaks päivää olla kaikkien kanssa kimpassa. Sais kerrottua, miten hommat on tehty ja mitä kannattais tehdä.*

*... että ei lähetä taas ihan alusta ja samoja virheitä tehdä ja samoja murheita oteta. Vaan että päästäis eteenpäin.*

Jatkuvuudella tarkoitettiin aloitetun toiminnan yleistä jatkumista ja toisaalta sitä, että jokaisen suomalaisen ei tarvitse itsekseen harjoitella toisten jo kertaalleen oppimia ja oivaltamia asioita. Opiskelijoilla oli voimakas tarve saada paljon asioita ja suuria muutoksia tehdyksi omassa harjoittelulaitoksessaan.

Opiskelijat kokivat, että juuri heillä oli vastuu oman harjoitteluosaston toiminnasta. Opiskelijat kokivat oman asemansa harjoittelulaitoksessaan merkitykseltään aivan erilaiseksi kuin minkäänlaisissa olosuhteissa saattaisivat olettaa sen suomalaisessa harjoittelupaikassa olevan. Keskustelu ilmensi opiskelijoiden ajatuksissa edelleenkin olevaa suomalaisuuteen pohjautuvaa kaikkivoipaisuutta, ja heidän omaa osallisuuttaan tästä vahvuudesta. Etenkin sellaiset opiskelijat, jotka pitivät tässä vaiheessa varmana laitokseen palauttamistaan, ajattelivat, että heidän täytyisi nyt Suomessakin ollessaan varmistaa osastonsa tilanne. Jotkut aikoivat soittaa harjoitteluosastolleen ja kysellä kuulumisia:

*Pitäähän meidän jollain tavalla tsekata, että homma toimii.*

Toisaalta opiskelijoiden kulttuurin tuntemus kuvastui keskusteluissa. He osasivat nimetä joitakin kulttuurisidonnaisia ongelmakohtia, jotka häiritsivät työnteon sujumista omassa harjoittelulaitoksessa. Joidenkin käytäntöjen tai toimintamallien muuttamista pidettiin toivotun kehityksen edellytyksenä. Kulttuuriin kuuluvaa toiminnan hierarkkisuutta kuvailtiin monissa esimerkeissä keskustelun aikana.

*Opiskelija 1: Kuka on yhteydessä siihen johtajaan? Eiks sitä (harjoittelujaksojen erilaisia järjestelyjä) nyt voida tsekata sillä tavalla, ettei sinne tarvitse joka kerta jonkun mennä aloittamaan alusta?*

*Opiskelija 2: Mutta onko se johtaja nyt paras siihen?*

*Opiskelija 3: No, kuka sitten? Niitten pitäis antaa sitä vastuuta (työntekijöille). Koska niillä ei oo vastuuta siitä työstä. Pitäis saada joku tiimi, joka miettii.*

*Opiskelija 2: Tai ne, jotka on siellä työntekijöinä ja on siinä koulutuksessa (sosiaalihuolajakoulutus).*

Tutoroinnillekin osattiin nyt kokemuksen jälkeen asettaa uusia haasteita. Jo harjoittelujaksojen aikana päiväkirjakirjoituksissa esille tullut tutoroinnin tärkeys todettiin nyt keskusteluissakin. Opiskelijat kertoivat odottavansa opettajien soittoja ja käyntejä laitoksissa. Lisäksi opiskelijat pitivät tärkeänä, että tutoropettajat olisivat entistä enemmän yhteydessä harjoitteluosastojen työntekijöiden kanssa. Esimerkiksi henkilökunnalle järjestettäviä ohjaustuokioita oli heidän mielestään syytä järjestää aikaisempaa enemmän. Harjoittelu piti myös opiskelijoiden mielestä jatkossa suunnitella kaikin puolin selkeämmäksi ja opiskelijoille huolettomammaksi.

*Mä odottaisin siltä tutorilta semmoista tiukempaa otetta... yhdessä tietysti päätetään, mut mun mielestä sillä tutorilla pitäis olla kokonaisnäkemyks koko siitä Viro-projektista.*

Opiskelijat näkivät myönteisiä asioita Viron yhteiskunnan tulevaisuudessa.

*Nyt on hoitoala ehkä pikkaisen nostanut statusta siellä Eestissä.*

Harjoittelu virolaisessa kulttuurissa oli auttanut oivaltamaan, että yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja arvot ovat sidoksissa työn tekemiseen ja työn tarjoamiin mahdollisuuksiin kussakin kulttuurissa. Opiskelijat pitivät oivaltustaan tärkeänä, koska virolaisen yhteiskunnan muutokset vaikuttaisivat heidän myöhempien lukukausiensa harjoittelujaksoihin.

## **5.8 Yhteenveto opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson kokemuksista**

Opiskelijoiden ensivaikutelma harjoittelupaikastaan virolaisessa hoitokodissa oli myönteinen. Opiskelijat luettelivat päiväkirjoissaan hämmästyneenä, mitä jokapäiväiseen elämään liittyviä tavaroita laitoksessa oli käytössä. Ihmiset ja ympäristö laitoksessa olivat ylittäneet myönteisesti heidän ennako-odotuksensa. Kuitenkin hyvin pian, yleensä muutaman päivän kuluttua, opiskelijat kokivat, ettei kaikki ollutkaan ihan niin hyvin kuin he olivat aluksi olettaneet.

Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa seuraavaksi listoja puutteista, joita he havaitsivat osastonsa olosuhteissa ja henkilökunnan ammattitaidossa olevan. Monenlaiset voimakkaat kielteiset tunteet olivat yleisiä. Opiskelijat kärsivät myös oman kielitaitonsa puutteellisuudesta. Vaikka kaikki virolainen ja Vi-roon liittyvä tuntui huonolta, opiskelijoiden voimakas selviytymisen tarve auttoi heitä jaksamaan.

Vähitellen kielteiset kokemukset eivät enää olleet keskeisiä eivätkä hal-linneet opiskelijoiden ajatuksia. Tunnetilat saattoivat kuitenkin herkästi vaihtua. Opiskelijoiden aika kului nopeasti harjoitteluosaston arkirutiinien paris-sa. Onnistumisen ja selviytymisen hetkiä ja tilanteita koettiin yhä useammin. Opiskelijoiden kielitaitokin koheni niin, että monet heistä selvisivät viron kielellä useista arkitilanteista. Kielitaito oli eri tilanteissa tärkeä selviytymi-sen ehto. Harjoittelujakso kasvatti opiskelijoiden itseluottamusta, ja haikeina loppuhetkinä useat suunnittelivat palaamista laitokseen uudelleen seuraavalla harjoittelujaksollaan.

Laitosten henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen kanssakäyminen oli joillakin osastoilla pääosin lämminhenkistä ja molemminpuolista tyydytystä tuottavaa. Toisilla osastoilla opiskelijoiden oli raskasta olla harjoittelemassa, koska joko alusta alkaen tai syntyneiden ristiriitatilanteiden seurauksena opis-kelijoiden ja henkilökunnan välinen keskinäinen kanssakäyminen oli hyvin vähäistä tai torjuvan kyräilevää. Osastoilla, joilla vuorovaikutus oli miellyttä-vää, opiskelijat kokivat turvallisuuden tunnetta ja viihtyisyyttä. Näillä osas-toilla harjoitelleet opiskelijat eivät takertuneet vastaan tuleviin kielteisiin asioihin, vaan sivuuttivat ne lyhyesti tai pyrkivät löytämään niille selityksen. Niillä osastoilla, joilla oli ongelmia opiskelijoiden ja työntekijöiden keskinäis-sissä kanssakäymisissä, kielteiset asiat korostuivat opiskelijoiden kokemuk-sissa ja opiskelijoiden oli vaikea löytää osaston toiminnassa mitään myön-teistä. Työskenteleminen tällaisella osastolla laski opiskelijoiden itsetuntoa, ja he kokivat olonsa epävarmaksi ja turvattomaksi. Myös toivottomuuden ko-keminen oli tavallista.

Harjoitteluosaston työntekijöiden ja opiskelijoiden väliset keskinäiset vapaa-ehtoisuuteen pohjautuvat yhteiset tilaisuudet ja tilanteet edistivät myönteisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Päiväkirjoissaan opiskelijat il-maisivat kokevansa voimakkaan kielteisiä tunteita, kun niillä osastoilla, joilla vuorovaikutus ei ollut sujuvaa, työntekijät eivät kutsuneet opiskelijoita esi-merkiksi yhteisiin kahvitilaisuuksiin tai tupakkatauoille. Tilanteiden kehittä-minen myönteiseksi edellytti usein opiskelijoilta voimakasta oma-aloittei-suutta ja aktiivisuutta. Toisaalta harjoitteluosaston työntekijöiden aktiivisuus vuorovaikutuksen kehittämiseen heräsi, kun he havaitsivat, että opiskelijoista saattoi olla hyötyä heidän ja laitosjohtajien välisten viestien välittäjinä. Kieli-vaikkeudet, opiskelijoiden työskentely erillään omissa tehtävissään, erilaiset ristiriidat ja niistä johtuneet väärinkäsitykset tai molemminpuoliset kielteiset

tunteet sekä molemminpuoliset erilaiset asenteet haittasivat usein hyvän vuorovaikutussuhteen kehittymistä opiskelijoiden ja työntekijöiden välille.

Opiskelijoiden valmiudet työskennellä mielekkäällä tavalla omalla harjoitteluosastollaan vaihtelivat paljon. Ne opiskelijat, joilla ei ollut paljoa aikaisempaa kokemusta sosiaali- tai terveystalalta, kokivat itsensä ajoittain hyvinkin epävarmoiksi ja turvattomiksi. Toisaalta he halusivat saada aikaan muutoksia osastonsa toimintakäytänteissä. Muutosoivallukset aiheuttivat opiskelijoille itseriittoisuuden tunnetta ja toisaalta ristiriitoja henkilökunnan ja opiskelijoiden välille, kun opiskelijat pyrkivät neuvomaan työntekijöitä ja ehdottivat uudenlaisia työskentelyn toimintamalleja. Harjoittelujakso oli kokemattomille opiskelijoille voimakkaiden tunteiden ja erilaisten ristiriitatilanteiden vuoksi eräänlaista selviytymistaistelua, joka kuitenkin kohotti itse-tuntoa vaikeuksien voittamisen jälkeen.

Kokeneemmat opiskelijat pyrkivät tehokkuuteen heti harjoittelujakson alusta lähtien. He asettivat tavoitteita työskentelylleen ja suunnittelivat työtään muutenkin yhdessä samalla osastolla harjoittelevien kurssikavereittensa kanssa. Opiskelijat saivat osastollaan paljon näkyviä muutoksia aikaan, joskin he itse kokivat, että heidän olisi pitänyt saada aikaan vieläkin enemmän. Tilanteessa ei voitu välttyä turhautumisilta. Opiskelijat kokivat itsensä osaviksi ja heidän olonsa oli hyvin itseriittoinen. Kokeneet opiskelijat omaksuivat hyvin pian itselleen opettajan roolin suhteessa osastonsa työntekijöihin. Omien hyväksi katsottujen ideoiden ja aloitetun toiminnan jatkuminen harjoittelujakson päättymisen jälkeen huolestutti kokeneita opiskelijoita. Lämpimät hoitosuhteet ja asukkaiden sanallinen ja sanaton kiitos palkitsivat ja kannustivat sekä kokemattomia että kokeneita opiskelijoita yrittämään vähintään parastaan.

Oma tutoropettaja koettiin tärkeäksi ammatilliseksi tukijaksi, kannustajaksi ja myönteisen palautteen antajaksi. Opiskelijoiden ja laitoksen henkilökunnan välisissä ristiriitatilanteissa opiskelijat odottivat tutoropettajaa selvittämään tilanteen. Yleensäkin opettajan käyntejä ja soittoja odotettiin. Monet opiskelijat pitivät tärkeänä saada opettajalta tukea myös henkilökohtaisella tasolla; tällöin ohjaussuhde koettiin myönteisen tunnepitoisesti. Tutor-suhde oli herkkä myös kielteisten tunteiden kehittymiselle. Mikäli opiskelijat eivät saaneet tutoriltaan toiveensa mukaista palautetta tekemisistään, he kokivat turvattomuutta ja epävarmuutta. Tällöin yksittäiseen tilanteeseen liittynyt kielteisenä koettu palaute saatettiin yleistää koko harjoittelujaksoa käsittäväksi moitteeksi.

Opiskelijoiden keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne vahvistui vapaa-aikana vietettyinä yhteisinä hetkinä. Yhdessäolo merkitsi opiskelijoille yleensä iloa, kokemusten jakamista ja tuen saamista. Usein opiskelijat käyttivät vapaa-aikaansa seuraavan päivän töiden suunnitteluun ja valmisteluun. Yhteiset suunnitteluhetket olivat innostavia ja myös hauskoja yhdessäolotilaisuuksia,

mikäli omalla harjoitteluosastolla ei ollut niin kireä ilmapiiri, että opiskelijat joutuivat pakonomaisesti suunnittelemaan seuraavan työpäivän selviytymisstrategiaansa. Joskus opiskelijat ottivat laitoksen asukkaita mukaansa käydessään eri tilaisuuksissa ja paikoissa laitosalueen ulkopuolella. Tällöin opiskelijat kokivat, että heidän oli mahdollista vaikuttaa oman harjoittelulaitoksen ulkopuolisiin ihmisiin antamalla näille pohdittavaa poikkeavien ihmisten kohtaamisen kautta.

Vapaa-aika oli välillä opiskelijoille myös hiljaisuuden ja rauhoittumisen aikaa. Joskus opiskelijat tahtoivat olla tekemättä mitään ja antaa ajatusensa virrata. Rauhallinen laitosalue kaukana muusta asutuksesta ja liikenteestä tarjosi myös tähän mahdollisuuden. Vastoinkäymiset harjoitteluosastolla tai oma sairastuminen aiheuttivat yksinäisyyden ja turvattomuuden tunnetta sekä mielialan laskua. Vapaa-ajan harrastuksien parissa tai huvitteluretkillä tapahtuneet kulttuurien yhteentörmäykset omalla tavallaan lohduttivat opiskelijoita, sillä niiden pohjalta osaston henkilökunnan ja opiskelijoiden väliset vuorovaikutusongelmat saattoi selittää kulttuurien välisiksi asenneongelmiksi.

Harjoittelu virolaisessa laitoksessa tarjosi suomalaisille opiskelijoille mahdollisuuden kokeilla luovuuden ja ammatillisen osaamisensa rajoja. Tulevaisuuden suunnittelu oli merkki ammatillisesta kasvamisesta. Opiskelijat pohtivat, kuinka voisivat seuraavalla harjoittelujaksolla saavuttaa vielä enemmän kuin nyt. Erilaiset voimakkaita tunteita herättäneet kokemukset saivat osalla opiskelijoista aikaan oman ammatillisuuden ja epäammatillisuuden rajan pohdintaa. Harjoittelujakso oli myös jokaiselle persoonallisen kasvamisen aikaa, jolloin uudenlainen arvopohdinta – inhimillisyyden, lähimmäisyyden ja hyvyyden pohdinta – käynnistyi ja opiskelijat ikään kuin vahvistuivat henkisesti.

Harjoittelujakson jälkeisessä reflektiokokouksessa opiskelijat eivät keskustelleet enää laitoksen puutteista hyökkäävästi, vaan selitellen ja ymmärtäen. He tunsivat syyllisyyttä aikaisemmasta arvostelustaan. Keskustelussa kokemukset muuttuivat suorastaan virolaisen kulttuurin piirteitä ihannoiviksi. Opiskelijat näkivät myös oman harjoittelujakson aikaisen toimintansa uudesta näkökulmasta: suomalaisten toimintamallien suora siirtäminen Viroon kyseenalaistettiin. Myöskään oma kaikkivoipaisuus ei tuntunut keskusteluvaiheessa enää itsestään selvältä. Omat aikaansaannokset olivat edelleen jokaisen mielestä tärkeitä; suuri huoli vain oli, kuka jatkaisi aloitettua toimintaa. Virolaisiin ei tässä asiassa luotettu.

Ensimmäisen harjoittelujakson päiväkirjakirjoituksissa oli jonkin verran ristiriitaisuuksia. Päivittäiset merkittävät tapahtumat ja niiden mukaiset kokemukset vaihtelivat monien tekijöiden ja yhteensattumien vaikutuksesta. Ikävistä ja raskaista kokemuksista kirjoitettiin enemmän kuin myönteisistä.



Näiden kokemusten merkitys saattoi olla suurempi ja hallitsevampi tunnetasolla.

## **5.9 Opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon**

Suomalaisten opiskelijoiden voimakas ja vaihteittain etenevä tunnepitoinen kokemusprosessi oli vastaavanlainen kuin vieraaseen kulttuuriin pitkäksi aikaa menevillä ihmisillä on usein kuvattu olevan. Ensihetkien ehkä korostuneekin myönteisten tuntemusten jälkeen opiskelijat alkoivat nähdä kaikenlaisissa laitokseen ja koko virolaiseen kulttuuriin liittyvissä asioissa kielteisen puolen. Ajan kuluessa opiskelijoiden kokemukset muuttuivat vähitellen myönteisemmiksi kielteisten asioiden jäädessä yhä enemmän taka-alalle. Esimerkiksi Andrews ja Boyle (1995), Furnham ja Bochner (1990), Hanson ja Fox (1995), Haskins (1999), Johnstone (1995), Kinoshita ja Bowman (1998), Leon (2000), Ward (1999) ja Winkelman (1994) nimittävät tätä vaihteittain etenevää kulttuuriin sopeutumisen prosessia kulttuurishokiksi (ks. myös Koistinen 1998, 1999).

Kulttuurishokkia on havaittu sekä silloin, kun ihmiset siirtyvät kehittyneestä kulttuurista kehittymättömämpään, että päinvastaisissa tapauksissa. Silloin, kun ihmiset asettuvat pitkäksi aikaa uuteen kulttuuriin, heidän kulttuurishokkiprosessinsa pääsee etenemään shokista selviytymiseen asti. Virossa harjoittelemassa olleiden opiskelijoiden harjoitteluaika oli vain muutamia viikkoja, joten kulttuurishokkiprosessin ei olisi olettanut etenevän viimeiseen vaiheeseen saakka (ks. mt.). Jokainen harjoittelemassa ollut opiskelija kuitenkin pääsi päiväkirjakirjoitusten mukaan prosessin viimeiseen vaiheeseen saakka, tosin moni opiskelija siirtyi uuteen vaiheeseen vasta harjoittelujakson viimeisinä päivinä.

Suomalaisten sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa näkyi Suen ja Suen (1990) esittämä jaottelu kulttuurin vaikutuksesta ihmisen arvomaailmaan opiskelijoiden siirtyessä länsimaisesta kulttuurista olosuhteisiin, joissa historiallisen taustan mukaisesti olivat vielä selkeästi esillä erilainen ihmiskäsitys, arvot ja työorientaatiot. Voimakkaiden tunnekokemusten vallassa opiskelijat eivät kuitenkaan kenneet tunnistamaan asioiden historiallista taustaa ja perinnettä, vaan kauhistuneina ja järkyttyneinä kokemuksistaan syyttivät laitosten työntekijöitä puutteista, vääryyksistä ja laiminlyönneistä. Vahvat kielteiset tunteet kohdistuivat myös koko laitoksen toimintaan ja koko järjestelmään (ks. Andrews & Boyle 1995, Furnham & Bochner 1990, Hogg & Abrams 1990, Johnston & Hewstone 1990).

Toisaalta joinakin päivinä opiskelijoiden avuttomuus ja tilanteiden ristiiriittainen kokeminen oli niin voimakasta, että opiskelijoiden olisi voinut olettaa olevan vieraaseen kulttuuriin joutuneiden alistettujen vähemmistöryhmien edustajia (ks. esim. Liebkind 1988, 1994, Leon 2000, Sue & Sue 1990). Kuitenkin kaiken kielteisen lähes pakonomainen kääntäminen myönteiseksi näkyi esimerkiksi siinä, että jokaisella opiskelijalla vaikutti olevan paine saada itselleen lopulta hyvät muistot harjoittelusta kaikkien vaikeuksien jälkeen (ks. esim. Vuorinen 1990, 115–174). Tämä ilmiö saattoi myös liittyä Suen ja Suen (1990, 146–158) kuvaamaan länsimaisen maailmankatsomuksen orientaatioon, jossa korostuvat yksilöllisten suoritusten merkittävyys ja yksilön pyrkimys hallita ympäristöään.

Vieraan kulttuurin aiheuttamista asenteista opiskelijoiden päiväkirjajoituksissa oli van Dijkin (1984) kuvaamia ennakkoluuloisuutta ilmentäviä sanamuotoja runsaasti. Päiväkirjoissa oli kaikkia van Dijkin (ks. myös Koistinen 1998, 1999) kuvailemia ja jaottelemia ennakkoluuloisuuden ilmentymiä: ehdollisia yleistyksiä, ennako-oletuksia, esimerkkejä, korostuksia, lievennyksiä, toistoja, vastakohtaisuuksia ja yleistyksiä (ks. myös Cheng 1998, McFadden 1999, Kiselica 1999). Ensimmäisen harjoittelujakson aikana oli myös selvästi havaittavissa opiskelijoiden stereotyyppinen (ks. Baumgart & Halse 1999, van Dijk 1984, 1993, Duckitt 1994, Soutar & Grainger 1999, Sue & Sue 1990, White 1998) asennoituminen virolaisiin ja virolaiseen kulttuuriin.

Myös etnosentrinen asennoituminen (ks. Abdullah 1995, Alitolppa-Niitamo 1993, Andrews & Boyle 1995, Baker 1997, Cheng 1998, Duckitt 1994, Liebkind 1994, Perreault & Bourhis 1999, White 1998) näkyi päiväkirjajoituksissa selvästi teoreettisesti kuvatulla tavalla opiskelijoiden vertaillen virolaisuutta ja suomalaisuutta. Myös opiskelijoiden suomalaisuutensa perusteella kokema itseriittoisuus ja kaikkivoipaisuus oli etnosentrisyyden piirre. Itsevarmuus oli kokemattomilla opiskelijoilla epärealistista, koska he olivat vasta opiskelunsa alkuvaiheessa, ja sen vuoksi heillä oli vielä heikot työskentelyvalmiudet. Toisaalta, kuten aikaisemmissa tutkimuksissakin (mt.) on havaittu, myös näiden sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden etnosentrisyyden kokeminen auttoi heitä jaksamaan ja selviytymään monin tavoin raskaasta harjoittelujaksostaan.

Virolaiset työntekijät jättivät monissa tilanteissa opiskelijat yksin selviytymään tehtävistään. Työntekijät saattoivat kokea ulkomaalaiset opiskelijat uhkana (ks. esim. Tulva 1995) ja tavallaan tasapainon rikkojina, kun opiskelijat yrittivät muuttaa totuttuja tapoja (ks. Sue & Sue 1990). Muutoksen uhka saattoi järkyttää turvallisuutta ja aiheuttaa pelkoa. Työntekijät eivät kyenneet antamaan opiskelijoille näiden tarvitsemaa ohjausta ja tukea (ks. McHale 1998, Helakorpi & Olkinuora 1997, Neary 2000, Kirkpatrick ym. 1991, Munukka 1997) johtuen heidän omista tunnetiloistaan ja siitä, että monet heistä

olivat itse kouluttamattomia. Lisäksi suomalaisten todellinen tiedollinen ja taidollinen sekä etnosentrisyyden korostama oletettu asiantuntijuus yhdistettynä virolaisten historialliseen oman alan aliarvioimiseen (ks. esim. Must ym. 1994, Picard 1995, Tulva 1995; ks. myös Priede-Kalnins 1995, Willman & Larsson 1999) alensi työntekijöiden itsetuntoa ja tämän kautta mahdollisuuksia luottaa ja uskoa omiin ohjauskykyihinsä.

Opiskelijoiden ja heidän harjoitteluosastojensa työntekijöiden välinen suhde oli aivan päinvastainen kuin tutkimusten (esim. Flagner 1988, Hsieh & Knowlies 1990, Krichbaum 1991, Munnukka 1997, Ripley 1986) mukaan harjoitteluosastolla pitäisi olla, jotta harjoittelu tukisi oppimista. Todellisuudessa tämän harjoittelujakson aikana kaikkien osastojen opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä ei ollut edes luontevaa jokapäiväistä vuorovaikutusta; puhumattakaan esimerkiksi Kirkpatrickin (1991) ja Munnukan (1997) korostamasta henkilökohtaisen ohjaajan nimeämisestä.

Suomalaiset opiskelijat joutuivat toimimaan harjoittelujaksollaan hyvinkin itsenäisesti, koska vuorovaikutus osastojen työntekijöiden kanssa oli heikkoa ja oma tutoropettaja oli suurimman osan ajasta Suomessa. Grow'n (1991, 1991–207) mukaan opiskelijoiden itseohjautuvuus kehittyy neljän vaiheen (riippuva, kiinnostunut, sitoutunut ja itseohjautuva) kautta. Ensimmäisen vaiheen opiskelijat (riippuvat) tarvitsisivat paljon ohjausta, strukturoituja tehtäviä, taitojen oppimiseen tähtääviä harjoituksia sekä kannustavaa palautetta (ks. myös Helakorpi & Olkinuora 1997, 127). Varsinkin sellaiset opiskelijat, joilla ei ollut paljoa aikaisempaa kokemusta sosiaali- tai terveysalan työstä, joutuivat olosuhteiden pakosta toimimaan itseohjautuvammin kuin heillä olisi ollut todellisuudessa edellytyksiä (ks. myös Ahteenmäki-Pelkonen 1992, McCune & Guglielmino 1991, Hammond & Collins 1991, Koro 1992, 1993a, 1993b). Toisaalta itseohjautuvan oppijan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on Koron (1992) mukaan vastuullisuus. Opiskelijoiden kaiken toiminnan voi katsoa olleen vastuullista yrittämistä vaikeissa olosuhteissa. Huomioimatta ei kuitenkaan voi jättää sitä, että projektityöskentelyn ensimmäisen lukukauden jälkeen lopettaneet opiskelijat olivat kaikki sellaisia opiskelijoita, joilla oli vain vähän aikaisempaa kokemusta (ks. luku 4.2 ja liitteet 3a ja 3b). Toiko itseohjautuvuuden ja vastuullisuuden pakko juuri kokemattomille opiskelijoille liiallisia paineita?

Tutoropettajan tuki ja palaute (ks. Flagler 1988, Krichbaum 1991) oli tärkeää, koska osastojensa työntekijöiltä opiskelijat saivat hyväksymistä ilmaisevaa palautetta hyvin vähän. Tutor oli joillekin opiskelijoille myös tärkeä kokemusten ja tunteiden jakaja ja vastaanottaja (ks. myös Hsieh & Knowlies 1990, Lehtinen 1992, Lehtinen & Jokinen 1996, Ripley 1986). Tutoropettajalta saadun tuen lisäksi opiskelijat saivat tukea toisiltaan. Samaan aikaan harjoittelemassa ollut opiskelijaryhmä muodostui luonnostaan eräänlaiseksi vertaistukiryhmäksi, jossa yhteinen harjoittelujakso ja siihen liittyvät ko-

kelmukset ja samanlaiset haasteet sekä vaikeudet synnyttivät tarpeen keskustella yhdessä ja suunnitella selviytymismahdollisuuksia. (ks. myös esim. Jeffreys 2001, Ramsey ym. 2000.)

Opiskelijat kokivat tärkeäksi ja hyödylliseksi harjoittelujakson päättymisen jälkeen pidetyn reflektiokokountumisen. Yhteisen keskustelun aikana monet kokemukset löysivät uudet mittasuhteet ja opiskelijat kokivat erilaista asioiden ymmärtämistä kuin mitä heidän päiväkirjakirjoituksensa olivat harjoittelujaksojen aikana osoittaneet (vrt. Helakorpi & Olkinuora: projekti on yhteisöllinen hanke). Myös vertaistuen saaminen ja antaminen kokouksessa vaikutti tärkeältä kokemukselta. Tämänäyttypiset tilaisuudet sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa ja erityisesti harjoittelujaksoihin liittyvinä on useissa tutkimuksissakin todettu hyödyllisiksi ja oppimiskokemusta eteenpäin vieväksi tapahtumaksi (ks. esim. Bailey 1995, Burton 2000, Burnard 1995). Reflektiokeskustelu herätti myös opiskelijoiden innostusta ja tarvetta tutustua Viron historiaan ja kulttuurien kohtaamiseen liittyvään teorian tietoon. Bartolin (1998) mukaan kirjallisuuteen perehtyminen auttaa ymmärtämään erilaisuutta ja vaikuttaa siten kulttuurien kohtaamiseen liittyviin asenteisiin.

Opiskelijoiden kokemusten voimakkuus ja moninaisuus vahvistaa tämän harjoittelujakson kokemusten konteksti- ja situaatiosidonnaisuuden (ks. luvut 2.1.4 ja 3.2). Monet pienetkin yksityiskohdat toimintaympäristössä tai siihen kuuluvien ihmisten arvo- ja ajattelumaailmassa näyttivät kasvavan toisenlaisesta maailmasta tulleiden opiskelijoiden kokemuksina merkittäviksi. Oppimisen siirtovaikutus, transfer (ks. 2.1.2 ja 2.1.4), toimi hyvin: opiskelijat sovelsivat sujuvasti koulussa ja Suomessa oppimaansa ammatillista tietoa ja taitoa virolaiseen laitosympäristöön. Tämä näkyi useimpien opiskelijoiden (ks. liite 3a) valmiutena tarttua työhön ja saada aikaan näkyviäkin työnsä jälkiä harjoitteluosastoillaan. Vaikutti siltä, että transferia helpotti, kun ympäristössä oli ikään kuin sosiaalinen tilaus (kouluttamattomat työntekijät) tietoon pohjautuvalle ammatilliselle toiminnalle.

Opiskelijoiden kokemusten yksilöllisyys ensimmäisellä harjoittelujaksolla näkyy liitteessä 3a. Yksilöllisten kokemusten pojalta on liitteessä 3b esitetty opiskelijoiden ryhmittely erilaisiin tyypeihin. (ks. myös esim. Eskola & Suoranta 1998.)

## 6 Toisen harjoittelujakson kokemukset: ”Intensiivistä työskentelyä”

Opiskelijat ja tutoropettajat aloittivat uuden lukukauden ja harjoittelujakson olettaen, että nyt olisi helppo jatkaa siitä, mihin viimeksi päästiin. Tutoropettajat olivat olleet näiden kahden harjoittelujakson välillä useita kertoja yhteydessä laitosten johtajiin ja muihin avainhenkilöihin. Tätä harjoittelujaksoa oli suunniteltu etukäteen sekä oppilaitoksessa opiskelijoiden ja tutoropettajien kesken että virolaisissa hoitokodeissa opettajien ja hoitokotien johtajien ja ylihoitajien kanssa.

### 6.1 Kulttuuriin sopeutuminen

Jokainen opiskelija palasi samalle, edellisellä harjoittelujaksolla tutuksi tullelle harjoitteluosastolleen.

#### 6.1.1 Jälleennäkeminen: *”Thanaa, kukkia ja verhoja on tullut lisää”*

Paluu laitosympäristöön oli opiskelijoille kaikin puolin miellyttävä ja myönteinen kokemus. Ihmisten, paikkojen ja toimintatapojen tuttuus vaikutti tekevän paluun helpoksi. Opiskelijat vertasivatkin päiväkirjakirjoituksissaan ensimmäisen harjoittelujakson alun tunteitaan nykyisiin tunteisiinsa.

*Tuntu tosi hyvältä tulla. Ei ollu sellasta epävarmuutta, että mihin päänsä pistää kuten viime kerralla. Tiesi näkevänsä tuttuja naamoja ja tutut paikat.*

*Paikka oli tuttu ja siksi varmaan tuntui selkeämmältä ja helpommalta mennä nyt toista kertaa.*

Päiväkirjakirjoituksista näkyi, että opiskelijoille oli tärkeä kokemus huomata heidän saapumisensa olleen ilon ja riemun hetki omalla osastolla. Erityisesti jo edellisellä harjoittelujaksolla merkittäviksi muodostuneet hoitosuhteet asukkaisiin lämpenivät ensikontaktissa uudelleen. Tunteet olivat kirjoitusten mukaan molemminpuolisia. Jokaisessa päiväkirjassa opiskelijat kuvailivat jälleennäkemistä laitosasukkaiden kanssa. He luettelivat päiväkirjoissaan asukkaita nimiltä.

*Ensimmäisenä näin (asukkaan nimi) keittiön eteisessä. Se eka katto vähän pitkään, mutta kapsahti sitten kaulaan, kun tunnisti.*

*Monet tuli kätteleen ja kysymään, eikö (opiskelijan kurssikaverin nimi) tullu. On kivaa, että ihmiset muistaa. (asukkaan nimi) oli tosi onnessaan, (asukkaan nimi) kysy, toinko uusia vaatteita, (asukkaan nimi) kyseli... ja niin edelleen. (asukkaan nimi) kanssa puhuttiin sen jalasta, joka oli viimeksi poikki, mutta nyt ihan kunnossa. Monet kysy, kauanko mä nyt olen. Oikeestaan iloisimmat yllätykset olivat nuoret tytöt (kolmen asukkaan nimet), jotka viime kerralla...*

Päiväkirjakirjoituksista kuvastui ajatus, että opiskelijat toivoivat voivansa jatkaa siitä, mihin edellisen harjoittelujakson lopussa olivat päässeet. Jokaiselle oli edellisen jakson loppu ollut hyvä ja myönteisiä tunteita herättänyt kokemus. Tuttuus näytti merkitsevän toiminnan jatkamisen ja jatkuvuuden lisäksi myös kykyä arvioida poissaolon aikana tapahtunutta muutosta. Vertailukohtana olivat edellisellä harjoittelujaksolla koetut erilaiset ongelmat ja puutteet. Jokaisen mielestä laitoksessa ja erityisesti omalla osastolla oli tapahtunut kehitystä parempaan. Opiskelijoiden tämän harjoittelujakson alun kokemukset olivat ikään kuin toisintoja ensikontaktista edellisellä harjoittelujaksolla. Erona edelliseen oli se, että nyt opiskelijat luettelivat listoina myönteisiä olosuhteiden muutoksia, kun edellisellä kerralla opiskelijat olivat luetelleet myönteisiä listoja ennako-oletuksistaan poikkeavista havainnoistaan. Ensimmäisen harjoittelupäivän päiväkirjakirjoituksissa kaikilla opiskelijoilla oli luetteloita osastoympäristön parannuksista.

*Oli upeaa huomata, että (laitoksen nimi) oli saatu jotain muutoksia positiiviseen suuntaan aikaiseksi... alakertaan oli kunnostettu hienot toimintatilat, askartelumateriaalia ja tarvikkeita oli monenlaiseen askarteluun ja pelaamiseen. Keittomahdollisuus ja astioita oli myös...*

*Heti ensisilmäyksellä huomasin, että naistenmajassa oli tapahtunut muutoksia. Mun mielestä siellä oli paljon siistimpää kuin aikaisemmin.*

Vaikutti siltä, että harjoittelujakson alussa opiskelijat halusivat nähdä ja kokea muutoksissa vain myönteisen puolen. Esimerkiksi osaston asukkaiden laihtuminen ei merkinnyt opiskelijoiden mielestä olosuhteiden kurjistumista, eli ruoka-annosten pienenemistä tai sairastelua, vaan elintapojen muuttumista terveellisemmiksi:

*(asukkaan nimi) oli laihtunu ja niin oli monet muutkin, mutta suurimmalle osalle näistä mummoista se on vaan terveellistä. Monet oli aika paksuja...*

Heti saapumisensa jälkeen opiskelijat kiinnittivät huomiota myös osaston toimintakulttuurin muutokseen. He kirjoittivat päiväkirjoihinsa tyytyväisyyttä ilmaisten tapahtuneesta asennemuutoksesta ja siitä, että asukkaiden tarpeet pyrittiin tyydyttämään ja kokonaishoito huomioimaan paremmin kuin edellisellä

harjoittelujaksolla. Työntekijät vaikuttivat opiskelijoiden mielestä nyt kiinnostuneilta työstään ja osaston asukkaista.

*Aamulla kahvilla huomasin, että hoitajat puhu lähes koko ajan potilaista. Edellisellä kerralla tuntu siltä, että kukaan ei vahingossakaan ajattele potilaita.*

*Tänään yks sanittari (hoitoapulainen) silitti vaatteita olohuoneessa ja jutteli naisille. Selvää edistystä sekin.*

*Uusi evakuoimissuunnitelma oli tehty seinälle ja potilailla oli omat vesimukit pöydillä. Silminnähtäviä uudistuksia.*

Opiskelijat kirjoittivat lisäksi ilmeisen tyytyväisinä, että myös heidän oma kehittymisensä huomattiin. Erityisesti he saivat heti palautetta kielitaidostaan. Palaute saatettiin kokea palkinnoksi ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen kielen opiskeluun käytetystä vaivannäöstä.

*... Se kerto, että nyt mä puhun paljon paremmin eestiä, mikä kyllä pitääkin paikkaansa.*

Jotkut opiskelijat pohdiskelivat hämmästellessään omaa kehittymistään ja asenteidensa muuttumista huomatessaan, kuinka paljon helpompaa nyt toisella kerralla oli kohdata virolainen laitossympäristö

*Astuttuamme sisse naiste tubaan (sisälle naisten huoneeseen) tuntui siltä, kuin asukkaita olisi paljon vähemmän kuin ennen. Varmasti se kai johtui siitä, että asiat ovat itsestään jäsentyneet päässä. Eikä asukkaiden syliin hyppiminen ahdistanut lainkaan. Monet potilaat muistivat meidät hyvin ja olivat liikuttuneita nähdessään tuttuja kasvoja. Ilmapiiri oli jotenkin valoisampi.*

Edellisen harjoittelujakson alun tapaan opiskelijat kiinnittivät omaan asumisensa tasoon myös huomiota. Asunnoissa tapahtuneet muutokset olivat myös ensimmäisen illan päiväkirjakiirjoitusten aiheita. Kirjoituksista näkyi, että opiskelijat tunsivat jo virolaiseen kulttuuriin kuuluvia tavallisia elinolosuhteita. Kirjoituksista sai käsityksen, että he kokivat olevansa etuoikeutetussa asemassa.

*Saimme saman asunnon kuin viimeksi. Täällä on vanni ja dussi (kylpyamme ja suihku). Vain yhdellä meidän osaston työntekijällä (työntekijän nimi) on nämä ylläilytydet. Muut käyvät osastolla työaikana tai sen päätyä majan (osaston suihkussa).*

Muiden opiskelijoiden päiväkirjakiirjoituksista poiketen yksi opiskelija suhtautui hiukan varauksellisesti näkyviin muutoksiin. Hänkin kirjoitti havaintojaan harjoitteluosastollaan tapahtuneista edistyksistä, mutta heti perään hän kirjoitti päiväkirjaansa selkeästi myös epäilyksensä muutoksen kestävyyydestä ikään kuin varautuen tulevaan pettymykseen.

### 6.1.2 Jonkin ajan kuluttua: ”*Tarkemmin katsottuna kaikissa mukeissa kasvoi melkein sammalta*”

Opiskelijoiden hoitokotiin palaamisen prosessi sai lisää ensimmäisen harjoittelujakson piirteitä; tälläkin harjoittelujaksolla kaunis ja miellyttävä ensivaikutelma muuttui ja päiväkirjajaksoitukset kertoivat opiskelijoiden palaamisesta arkeen ja maan pinnalle. Ensimmäiseksi opiskelijat havaitsivat puutteet laitoksen, osaston ja asukkaiden ulkoisessa olemuksessa. Päiväkirjoissa oli usein ensin kerrottu hyvä asia, ja sen jälkeen ikään kuin kumottiin asian myönteisyys.

*Iloisuuden ja lämmön lisäksi ulkosena piirteenä huomasin, että sen hampaat oli tummunu samalla tavalla kuin kaikkien muittenkin. Kaunis tyttö ja sellaset hampaat. Voi voi.*

*WC oli tosi siisti, tosin saippua ja paperi edelleen puuttuivat.*

Monesti opiskelijat kertasivat toisella harjoittelujaksolla saamansa myönteisen ensivaikutelman ennen kuin kirjoittivat pian havaitsemastaan uudenlaisesta todellisuudesta: olosuhteet eivät heidän mielestään sittenkään olleet muuttuneet paremmiksi kuin ne olivat olleet ensimmäisellä harjoittelujaksolla.

*Aluksi ajattelin, että kylläpä on edistystä, kun potilailla on omat vesimukit pöydillä. Tarkemmin katsottuna kaikissa mukeissa kasvoi melkein sammalta...*

Oman osaston työntekijöiden toimintatavoissakin opiskelijat havaitsivat usein huomauttamisen aihetta pian harjoittelujakson alkamisen jälkeen. Nämä tilanteet kuvailtiin päiväkirjoissa voimakkaan tunnepitoisesti.

*Tämä sanitar (hoitoapulainen/siivooja) vaan heitti kupit pöytään sanomatta sanaakaan... menin ilmottamaan sille, että vabantake (anteeksi), eikö olisi ystävällistä toivottaa näille ihmisille hyvää ruokahalua?*

*Nousi karvat pystyyn... kerroimme (työntekijän nimi), kuinka tärkeää on puhdistus...*

Opiskelijoiden päiväkirjajaksoitukset kertoivat voimakkaista kielteisistä tunteista, joita he kokivat huomatessaan epäkohtia ympärillään siinä vaiheessa, kun toinen harjoittelujakso oli kestänyt muutaman päivän. Vahvoja voimasanvoja (kiroilua tms.) opiskelijat eivät kuitenkaan ensimmäisen harjoittelujakson tapaan nyt kirjoituksissaan käyttäneet, vaan he ilmaisivat tunteensa esimerkiksi sanoilla ”suututti”, ”nyppi”, ”harmitti” tai ”meni herne nenään”. Tunneilmaisut kertoivat kokemusten voimakkaasta merkityksestä ja pettymyksestä.



Monella opiskelijalla heräsi erilaisia miksi-kysymyksiä ja hämmästelyä ja pohdinnan aiheita heidän kulkiessaan osastollaan ja laitosalueella. Nämä pohdinnat oli kirjoitettu yleensä ilman suurta tunnelatausta. Kuitenkin epäkohdan havaitseminen tai opiskelijan tieto paremmasta vaihtoehdosta näkyi ilmaisuissa.

*Miksi naisten ja miesten maja (naisten ja miesten osastot) on ylipäättänsä aidattu? Pihana on ainoastaan synkkä ja kolkko asfaltti, kun aidattu ympäristö jatkuu kauniina puistona.*

*Etupäässä meitä ihmetytti, kun potilaat olivat sisällä, vaikka ulkona oli kaunis ilma.*

Koska opiskelijat tunsivat aikaisemman harjoittelujakson perusteella harjoitteluolosuhteensa ja oman osastonsa työntekijät, he kykenivät havaitsemaan sellaisiakin epäkohtia, joita olosuhteita tuntematon ei olisi huomannut. Aikaisemmin havaitun fyysisen ympäristön lisäksi opiskelijat arvioivat nyt myös ilmapiiriympäristöä. Samaistuminen virolaisten työntekijöiden ongelmiin ja empaattinen suhtautuminen niihin olivat opiskelijoilla uudenlainen näkökulma tarkastella vastaantulevia ikäviä asioita.

*... henkilökunta on todella kypsä tähän toimintaan...*

Vaikka opiskelijat tunsivat empatiaa henkilökuntaa kohtaan joissakin asioissa, heidän kirjoittamansa Suomi-Viro -vertailut osoittivat, että opiskelijat kokivat itse olevansa aivan eri olosuhteista ja aikakaudelta kuin laitoksissa oltiin ja elettiin.

*Lamaajilla (vuodepotilailla) on muuten vaipat mallia, jota meillä käytettiin 20v sitten eli sanomalehteä vaipan sisällä.*

*Personaali (henkilökunta) oli hyvin kiinnostunut kaikista tuotteista, mutta etupäässä oma tarve on päällimmäisenä. Sitä on joskus hirvittävä katsella sekä potilaiden kannalta että myös henkilökunnan huonojen olosuhteiden kannalta. Todellakin tuntee olevansa ajassa 30–40v taaksepäin.*

Muutama opiskelija kirjoitti heti ylistävien alkuhetkien kuvausten jälkeen tunnelmien nopeasta vaihtumisesta vapaa-aikanakin. Alkanut harjoittelujakso kaukana kotoa aiheutti jälleen epävarmuuden ja mahdollisesti pelonkin tunteita, vaikka ympäristö oli sama kuin edellisellä harjoittelujaksolla.

*... sillä alue, jolla olemme, on todellakin sekä ”hullujen huone” että pikkuriikollisten & vankien säilytyspaikka. Sen lisäksi olemme vieraassa ympäristössä ja metsän keskellä. (Opiskelija oli kurssikaverinsa kanssa toisella harjoittelujaksolla samalla osastolla ja majoittui samaan taloon ja huoneeseen kuin edelliselläkin jaksolla.)*

### 6.1.3 Harjoittelujakson jatkuessa: ”Alan jotenkin tajuta niitten osaston ympärillä pyörivää elämää”

Päiväkirjakirjoituksista huomasi, etteivät opiskelijat jääneet tällä toisella harjoittelujaksollaan pitkäksi aikaa paikoilleen murehtimaan epäkohtia. Harjoittelujakson jatkuessa aika vaikutti kuluvan nopeasti, koska opiskelijoilla oli koko ajan monenlaista tekemistä. Tunteet muuttuivat harjoittelujakson edessä pääosin myönteisiksi ja mielialat korkeiksi.

*Aurinko paistaa ulkona ja oma mieli on positiivinen.*

*Aamupäivä hurautti protseduureja (toimenpiteitä) tehtäessä.*

Kirjoitusten mukaan opiskelijat alkoivat taas huomata hyviä puolia laitoksessa, sen työntekijöissä ja yleensäkin virolaisessa kulttuurissa. Päiväkirjakirjoituksissa näkyi jälleen monien myönteisten asioiden hämmästyä, mutta harjoittelujakson edetessä hyviä asioita alettiin kirjoituksissa kuvata luonnollisena, virolaiseenkin laitospelämään kuuluvana ilmiönä.

*Aika hienoa huomata, että näille ihmisille annetaan mahdollisuus kunnon tutkimuksiin ja vielä hoitoakin, heistä välitetään...*

Epäkohtiakin opiskelijat havaitsivat edelleen, mutta usein he pyrkivät löytämään niille selityksen. Päiväkirjakirjoituksissa syytettiin enää hyvin harvoin yksittäisiä ihmisiä puutteista tai laiminlyönneistä. Mikäli pohdinnoissa etsittiin syyllistä, opiskelijoiden mielestä se löytyi esimerkiksi yhteiskunnasta, olosuhteista tai järjestelmästä aivan kuin opiskelijat olivat ensimmäisen harjoittelujakson jälkeisessä reflektokokouksessakin oivaltaneet.

*Minusta tuntuu, että (työntekijän nimi) on vain epävarma, siis sillä tavalla eniten ”peloissaan” muutoksista. Hän on aika kova ihminen (hän on varmasti elänyt vaikeitakin aikoja), mutta on samalla sellainen selviytyjä.*

*Nyt ymmärrän, miksi henkilökunta suhtautuu niin... kommunismi on opettanut...*

*Ehkä se välinpitämättömyys, mitä usein tuntuu olevan, on enemmän ammattitaidon puutetta kuin tahallista kylmyyttä.*

Opiskelijat kuvailivat yksityiskohtaisesti sellaisia tilanteita, joissa he olivat erityisesti arvostaneet virolaisten työntekijöiden toimintatapaa. Kirjoitustyyli kertoi kuitenkin usein siitä, että näitä pidettiin poikkeuksellisina tilanteina.

*...(diakonin nimi) puhe oli lyhyt ja helppo tajuta, mut ei kuitenkaan lapsellinen. Tuntuu, että ainakaan siinä tilaisuudessa ketään ei aliarvioitu, eikä pidetty lapsina.*

Virolais-suomalaisia vertailuja esitettiin edelleen päiväkirjakirjoituksissa, mutta nyt ei enää välttämättä kumpikaan kulttuuri noussut parempana toisen läpäpuolelle.

*... tuli mieleen, että murrosikäiset suomalaiset nuoret tuskin sen kummemmin ...*

Opiskelijoiden omien asenteiden muututtua suvaitsevammiksi he odottivat samaa myös muilta ihmisiltä. Päiväkirjoissa kuvailtiin yksityiskohtaisesti, mikäli opiskelijat olivat joutuneet tilanteeseen, jossa toisten suvaitsemattomuus oli tullut esille.

*Autokuskimme ei suostunut nousemaan ulos autosta. Tuntui, että hän häpesi kyydittäviään ihmisten ilmoilla. Muut asiakkaat tirskuivat ja söivät hampurilaisensa mieluummin ulkona hytisten kuin meidän kaikenkirjavassa seurassamme. Totesimme, että itse olemme jo tottuneet... hiukan loukkaantuneina katsoimme muiden käytöstä.*

Opiskelijoiden kotiutuminen harjoitteluosastolleen näkyi päiväkirjakirjoituksissa, joissa kerrottiin ”meidän osastosta” ja vertailtiin oman ja hoitokodin muiden osastojen paremmuutta. Omalta osastolta löydettiin usein hyviä puolia. Toisaalta päiväkirjakirjoituksissa näkyi opiskelijoiden kotiutuminen laajemminkin virolaisiin olosuhteisiin. Tätä kuvastivat esimerkiksi opiskelijoiden ikään kuin omakohtaiset huolet oman alan ammattien kehittymisestä ja tulevaisuudesta virolaisessa yhteiskunnassa.

*Osa sanittarista (hoitoapulaista) on vanhoja ja heidän tulisi jäädä eläkkeelle, mutta nuoria ei ole tilalle. Kukaan ei oikein tahdo tulla tekemään tätä työtä ja vastuuta ei tunneta.*

#### **6.1.4 Ennen kotiinlähtöä: ”Tosi suuri pala sydäntä jää tänne”**

Viimeiset päivät ennen Suomeen ja kotiin palaamista näkyivät päiväkirjakirjoituksissa tälläkin harjoittelujaksolla arvioinnin ja erilaisten pohdintojen aikana. Opiskelijat ikään kuin kokosivat harjoittelujaksonsa kokemukset ja pohtivat niiden merkityksiä. Pohdinnan kohteina olivat myös näihin kokemuksiin sidoksissa olevat erilaiset syy- ja seuraussuhteet. Myös omat tunteet ja oma toiminta sekä erityisesti niihin vaikuttavat tekijät olivat monen opiskelijan päiväkirjapohdinnan aiheita.

Opiskelijat löysivät harjoittelujaksolla tekemistään ratkaisuisista kritiikinkin aiheita. Kyseenalaistavaa pohdintaa päiväkirjakirjoituksissa aiheuttivat esimerkiksi tilanteet, jolloin he olivat ostaneet tai lahjoittaneet joillekin asukkaille vaatteita tai hygienia- tai askartelutarvikkeita. Lahjoitushetkillä he olivat itse kokeneet auttamisen ja antamisen iloa, mutta myöhemmin saajalle ja

hänen lähipiirilleen lahjasta saattoi opiskelijoiden myöhemmän kokemuksen mukaan olla harmiakin.

*Olisi hyvä, ettei yksittäiselle potilaalle annettaisi mitään arvokasta, sillä se voi aiheuttaa kateutta sekä muissa potilaissa että henkilökunnassa. Loppujen lopuksi en ole varma, oliko oikein ostaa...*

Päiväkirjakirjoituksissa arvioitiin myös harjoittelujaksojen aikana opiskelijoilla itsellään esiintyneitä kielteisiä tunteita ja asenteita. Useisiin asioihin, joihin opiskelijat olivat ottaneet aikaisemmin kirjoituksissaan kärkevästi kantaa, he suhtautuivat nyt aikaisempaa pehmeämmin ja ymmärtäväisemmin. Esimerkiksi hoitokotien hygieeninen taso ja ihmisten hygieniatottumukset olivat olleet jostakin näkökulmasta jokaisen opiskelijan päiväkirjoissa aikaisemmin hämmästelyn aihe.

*Kirkon pihalla yhtä asukasta vessassa käyttäessäni totesin, että monet ovat eläneet vaikeita pula- ja sota-aikoja, etteivät he edes ole ikinä tottuneet käyttämään vessapaperia saatikka pesemään käsiään.*

*Joo, henkilökunta kun ei itsekään pääse suihkuun kuin omalla työpaikallaan. Ymmärrän, että heitä ei pahemmin huvita kehittää potilaiden hygieniatasoa.*

Opiskelijat kirjoittivat arviointia omasta uudeltaisesta ymmärryksestään myös kokonaisuuksien hahmottamisen ja tarvittaessa yksityiskohtien erottelukyvyn näkökulmasta:

*Näemme majan (osaston) nyt kokonaisuutena, ihmiset yksilöinä ja tulevaisuuden valoisana & kehityskelpoisena.*

Harjoittelujakson päättyminen ja lähdön hetki oli päiväkirjakirjoitusten mukaan haikea tilanne opiskelijoille, asukkaille ja osaston työntekijöille.

*Potilaiden hyvästely oli vaikeaa. Isot miehet itkivät, että te olette olleet niin kultaista ja kuka heitä nyt hoitaa.*

*Näin viimeisen päivän tunnelmista voisi sanoa, että tosi suuri pala sydäntä jää tänne. Kotiin on ikävä, mutta vielä ikävämpää on jättää nämä ihmiset tänne.*

Opiskelijoiden lähtemistä helpotti kuitenkin tieto siitä, että jäähyväiset eivät olleet lopulliset. Jokainen opiskelija kirjoitti päiväkirjaansa odottavansa jo seuraavaa harjoittelujaksoaan ja palaamistaan laitokseen. Odottamisen kuvaukset olivat innostuneita ja jo nyt muutamat opiskelijat kertoivat kirjoituksissaan odottavansa edistystä, jota hoitokodissa ehtisi tapahtua seuraavaan harjoittelujaksoon mennessä.

Yksi opiskelija kirjoitti Suomessa heti harjoittelujakson päättymisen jälkeen seuraavanlaisen jälkikirjoituksen:

*Tuntuu älyttömän hyvältä, kun menin uudestaan (laitoksen nimi). Oli tosi kiva tutustua paremmin osaston asukkaisiin, etenkin noihin nuoriin, ja oppia pa-*

*remmin tuntemaan hoitajienkin elämää...Koko ajan olin iltasella kauheen väsyny, mutta kun tekemistä oli niin paljon ja osastolla oli kiva olla, mukavat työntekijät ja...*

Opiskelijoiden harjoittelujakso oli kokonaisuudessaan nytkin jaoteltavissa heidän kokemustensa etenemisen ja muuttumisen mukaan erilaisiin vaiheisiin. Nämä vaiheet olivat pääpiirteissään kuin edellisen harjoittelujakson tois-toa. Tarkempi tarkastelu kokemusten voimakkuudesta, kestosta ja vivahteista osoittaa kuitenkin selviä eroja aikaisempaan. Opiskelijoiden kokemukset eivät olleet tällä harjoittelujaksolla yhtä voimakkaita, pitkäaikaisia tai tunnepitoisia kuin edellisellä kerralla; tosin yksittäisissä tilanteissa päiväkirjakirjoituksissa saattoi nytkin olla voimakkaita tunneilmaisuja.

## **6.2 Opiskelijoiden ja laitosten työntekijöiden välinen vuorovaikutus**

Se, miten vuorovaikutus ja kaikenlainen kanssakäyminen oman harjoitteluosaston työntekijöiden kanssa onnistui, oli edelleen päiväkirjakirjoitusten mukaan yksi harjoittelujakson onnistumisen merkittävimmistä tekijöistä. Luvuissa 6.2.1 ja 6.2.2 luokittelen opiskelijat sen mukaan, kuinka ongelmatonta tai ongelmallista heidän kanssakäymisensä oli oman harjoitteluosaston työntekijöiden kanssa ensimmäisellä harjoittelujaksolla.

### **6.2.1 Osastoilla, joilla tuntui aikaisemminkin hyvältä olla harjoittelemassa: ”Juttelimme aluks kuuden kuukauden päällimmäiset kuulumiset”**

Hoitokotiin saavuttuaan opiskelijat menivät kirjoitustensa mukaan suoraan omalle harjoitteluosastolleen ja veivät sinne tuliaisia. He olivat olleet noin puoli vuotta Suomessa tapaamatta välillä osaston henkilökuntaa. Jälleennäkemisen ilo vaikutti molemminpuoliselta. Paluu näytti tapahtuvan sujuvasti, ikään kuin opiskelijat olisivat olleet lomalta palanneita osaston henkilökunnan jäseniä.

*Tuliaisiksi olimme ostaneet Tallinnasta täytekakun ja likööripullon.*

*Pidimme tervetuliaiskahvitilaisuuden, jonne saapui (lueteltu osaston viiden työntekijän nimet), joiden kans juttelimme aluks kuuden kuukauden päällimmäiset kuulumiset.*

Osaston ja työntekijöiden tuttuus opiskelijoille ilmeni päiväkirjoituksissa esimerkiksi siten, että heti jälleentapaamisen jälkeen opiskelijoille kerrottiin työntekijöiden välisistä konflikteista. Yhdellä osastolla ilmapiiri oli muuttunut huomontaan suuntaan. Tuttuus teki mahdolliseksi havaita muutokset.

*Yllättävä huomio oli, että henkilökunta ei ollut enää sama yhtenäinen ja reipas kuin aikaisemmin... ikävä kyllä se kiva yhteinen henki oli hävinnyt.*

Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijoita pidettiin ikään kuin osaston henkilökuntaan kuuluvina, ja he joutuivat siten mukaan työntekijöiden kesken muodostuneiden ryhmien välisiin juoruiluihin ja paremmuuskilpailuihin. Ryhmät odottivat opiskelijoilta puolesta- ja vastaan-kannanottoja erilaisiin ristiriitatilanteisiin. Opiskelijat eivät asettuneet pääsääntöisesti minkään ryhmittymän puolelle. Sen sijaan he asettuivat harjoitteluosaston työntekijöiden puolelle silloin, kun johtajien ja työntekijöiden välillä oli erimielisyyksiä.

Opiskelijat saivat kirjoitustensa mukaan kokea arvostuksen tunnetta, kun heille uskouduttiin osaston asioissa ja heidän mielipiteitään kuunneltiin. Jokainen opiskelija kirjoitti ammatillisista keskusteluistaan laitoksen johtajien tai osaston vastuuhenkilöiden kanssa. Arvostuksen kokemisen myötä opiskelijoiden rohkeus ja itseluottamus vaikutti kasvavan. He uskalsivat ottaa kantaa ja tehdä sellaisiakin uudistusehdotuksia, joihin henkilökunnan jäsenet olleet vielä valmiita.

*Lääkärin (nimi) kanssa juttelin osastolla vallitsevasta tilanteesta ja nykyisistä ongelmista.*

Jälleen tälläkin harjoittelujaksolla osaston työntekijät käyttivät hyödykseen opiskelijoiden suhdetta johtajiin. Monet tarpeet olivat ikään kuin kasaantuneet harjoittelujaksojen välillä opiskelijoiden eteenpäin vietäviksi. Opiskelijat eivät olleet loukkaantuneita tästä heille lankeavasta roolista, vaan vaikutti siltä, että he ehkä tyytyväisinäkin vallastaan hoitivat työntekijöiden asioita. Välillä päiväkirjakirjoituksissa oli havaittavissa pientä ylimielisyyttäkin, kun opiskelijat kuvailivat henkilökunnan tarpeita ja havaitsemaansa ahneutta kaikenlaisia tavaroita kohtaan.

*...(työntekijän nimi) kommentti (toisen työntekijän nimi) oli, että antaa meidän mennä juttelemaan asiasta (laitoksen johtajan nimi), ja heti oli ehdotus hankittavista tavaroista.*

Vaikka opiskelijoilla oli pyrkimys joissakin asioissa samaistua osastojen työntekijöihin ja kokea virolaiset tasavertaisina kumppaneina, ajoittain tuli tilanteita, jolloin suomalainen ylemmyys nousi esille. Suomalaisten tuomat lahjoitukset korostivat epätasa-arvoa. Joinakin päivinä muutamat opiskelijat kirjoittivat kiukkuisesti ja lähes halveksivaan sävyyn havaittuaan esimerkiksi joitakin tuomiaan lahjoitustavaroita varastetuksi. Kirjoitusten epäilykset koh-

distuivat nimeltä mainittuihin työntekijöihin. Muutamien opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten perusteella sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat antoivat harjoitteluosastonsa työntekijöiden ymmärtää heillä suomalaisina olevan valta säilyttää tai pysäyttää laitokseen tuleva avustustoiminta.

*... kerroimme myös mielipiteemme siitä, että ei ole mitään järkeä tuoda vaate-lahjoituksia, jos niitä pantataan ja käyttö ei ole oikea ...*

Opiskelijan kirjoitus jatkuu parin päivän kuluttua samasta asiasta kuvastaen katumusta epäasiallisesta toiminnasta:

*Nyt jälkeinpäin ihan hävettää, kuinka jyrkkiä olimme, kun kerroimme, että avustukset loppuu, jos vaatteet eivät tule järkipäiseen käyttöön.*

Vielä myöhemmin tilanteen selittely jatkui työntekijän puolusteluna:

*Oli todella paha katsoa, kun tajusi, että (työntekijän nimi) on niin mielettömät paineet. Hän ei tee sitä kiusaksi, vaan pakon edessä... Kyllä täytyy sanoa, että mä kyllä kunnioitan (työntekijän nimi) todella paljon vaikka mitä puhuttaisiin.*

Kirjoitusten perusteella saa sellaisen kuvan, että opiskelijoiden mielialat ja näiden myötä mielipiteet vaihtuivat herkästi.

## **6.2.2 Osastoilla, joilla oli aikaisemmin raskasta selviytyä harjoittelusta: ”Suhde henkilökuntaan on onnistunut yli odotusten”**

Oman harjoitteluosaston työntekijät ottivat opiskelijat tällä kertaa lämpimästi vastaan. Jälleennäkemisestä iloittiin molemminpuolisesti.

*Henkilökunnan mielestä oli hienoa, kun tulin uudelleen.*

Opiskelijat kirjoittivat heidän paluunsa aiheuttamasta hämmästelystä. Virolaisista työntekijöistä oli opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten mukaan uskoma-tonta, että joku halusi tulla takaisin heidän työpaikkaansa. Lisäksi työntekijät ihmettelivät, mitä suomalainen opiskelija voisi heidän työpaikassaan oppia. Virolaiset vähätelivät olosuhteitaan ja toisaalta ilmaisivat selvää kiinnostusta opiskelijan oppimistavoitteita kohtaan. Oppimiskeskustelu nousi esille myöhemminkin harjoittelujakson edetessä.

*”Tuletteko tosiaan tänne uudestaan?” He eivät siis uskoneet silloin aiemmin (edellisellä harjoittelujaksolla) puheitamme. He eivät meinanneet millään uskoa, että joku haluaisi tulla vapaaehtoisesti tänne uudestaan.*

Opiskelijat saivat nyt monissa pienissä tilanteissa kokea läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta työntekijöiden kanssa heti harjoittelujakson alusta lähtien.

*Hoitajat istu omassa huoneessaan ja menin sinne. Yks kiskas rojut pois parhaalta tuolilta ja sano, että vieraalle pitää antaa paras paikka. Se hoitaja ei ollut täällä viime kerralla. (hoitajan nimi) sano, että ei oo kiilaline (vieras), on oma... Oli tosi hyvä tulla uudestaan, kun pidetään omana.*

Edellisen harjoittelujakson tärkeä yhteenkuuluvuuden mittari, kahvitilaisuudet yhdessä henkilökunnan kanssa, olivat nyt päiväkirjojen mukaan luonnollisia päivittäisiä tapahtumia. Kirjoitusten mukaan työntekijät osoittivat opiskelijoiden tulleen hyväksytyksi ja päässeen työyhteisön jäseniksi kutsumalla heidät kahville. Myös opiskelijat osoittivat vastavuoroisesti kiittolisuuttaan ja hyvää mieltään ottamalla kutsut vastaan ja joskus leipomalla osaston yhteisiä kahvihetkiä varten. Aiheeseen liittyvien päiväkirjakirjoitusten määrästä ja sävystä sai sellaisen käsityksen, että nämä tilaisuudet olivat hyvin tärkeitä opiskelijoille. Mukaan pääseminen oli opiskelijoille konkreettinen osoitus hyväksynnästä.

Harjoitteluosastojen työntekijät saattoivat käyttää ruokaa tavallaan myös palkintona opiskelijoille. Tällaisilla huomionosoituksilla oli suomalaisille opiskelijoille suuri symbolinen arvo, koska he tiesivät hyvän ruuan merkityksen niukalla palkalla eläville virolaisille työntekijöille. Asian merkitystä lisäsi, että yhteiset herkut työntekijöiden kanssa olivat aikaisemmin olleet suomalaisille saavuttamattomia.

*Sanitar (hoitoapulainen) antoi meille pullat ruokakomerosta ja halasi minua ja sanoi, että olemme tubli-tydrukut (reippaat, aikaansaavat tytöt).*

Uuden yhteenkuuluvuuden osoituksena opiskelijoiden päiväkirjoissa luki välillä ”työtoverimme”, kun opiskelijat kertoivat harjoitteluosastonsa työntekijöistä. Opiskelijoiden kanssakäyminen joidenkin työtovereiden kanssa muuttui jopa ystävyudeksi. Tällöin jo sinänsä merkitykselliset kahvihetket pohjautuivat entistä enemmän vapaa-ehtoisuuteen ja laajenivat myös vapaa-aikaan.

*Päivällä henkilökunta piti pienet syntymäpäiväjuhlat minulle. Syntymäpäiväni oli sunnuntaina.*

*Tapasimme (vapaapäiviä viettäen sairaanhoitajan nimi) ja pyysimme häntä iltateelle luoksemme. Oli oikein mukava kuulla kuulumisia.*

Opiskelijat ilmaisivat päiväkirjakirjoituksissaan iloaan silloin, kun he havaitsivat uudenlaisia merkkejä hyväksytyksi tulemisestaan erilaisissa tilanteissa ja etenkin eri työntekijöissä. Pienetkin yksityiskohdat kirjoitettiin päiväkirjoihin ilmeisen merkityksellisinä. Opiskelijoiden kirjoituksista saattoi päätellä, että he aprikoivat työntekijöiden tunteita heitä itseään kohtaan. He ikään



kuin halusivat löytää erilaisista tilanteista pieniäkin merkkejä myönteisten kokemusten vastavuoroisuudesta.

*Oon ollu aika paljon hoitajien kanssa ja yrittäny päästä selville niitten ajatuksista... Ne on tosi kivoja... Samoin yks hoitaja, joka eilen pyysi bussissa mut sen viereen istumaan. Olin ihan otettu.*

*Sairaanhoitaja on tosi mukava. Hän on innostunut oppimaan suomea muutamia sanoja. Tuntuu siltä, että hän pitää meistä.*

Opiskelijoiden itsevarmuus ja rohkeus kasvoi heidän asemansa varmistuttua työyhteisössä. Uusi piirre opiskelijoiden jaöntekijöiden välisissä suhteissa oli se, että opiskelijat eivät pyrkineet enää pelkästään miellyttämään. He saattoivat esimerkiksi huomauttaaöntekijälle jostakin laiminlyönnistä tai väärin tehdystä työstä. Edellisellä harjoittelujaksolla huomautuksista oli syntynyt ristiriitatilanteita osapuolten välille. Nyt huomauttamisen aihe korjattiin, eikä asiaa käsitelty sen jälkeen. Päiväkirjakirjoitusten mukaan näitä tilanteita oli kuitenkin harvoin.

*Pyysin suorasanaisesti sanitaria vaihtamaan veden päivittäin ja viesti meni perille.*

Opiskelijoiden itsevarmuus ja ammatillinen varmuus näkyi myös siinä, että he saattoivat iloita haasteellisista vuorovaikutustilanteistaöntekijöiden kanssa. Esimerkiksi opiskelijoiden järjestämässä opetustilanteessa (aiheena avuttoman potilaan nostaminen ja siirtäminen) edellisellä harjoittelujaksolla erään opiskelijoin kaikkessa vastustaneenöntekijän kriittisyys osattiin ottaa vastaan tarjottuna mahdollisuutena perustella ja osoittaa oma ammatillinen osaaminen.

*Emme pakottaneet (öntekijän nimi) paikalle, mutta huomasimme, että hän seurasi oviaukosta intensiivisesti koko ajan... Tuntui hyvältä, kun hän seurasi esitystämme ja esitti rankkaa kritiikkiäkin vähän välillä. Tavallaan ihan rakentavaa kritiikkiä, koska hän kyseenalaisti tekniikoitamme. Pidimme pintamme, koska osasimme asiamme. (öntekijän nimi) tavallaan avasi keskustelun ja muutkin uskalsivat osallistua.*

Myönteiset tunteet näkyivät tälläkin harjoittelujaksolla selvimmin harjoittelujakson päättymisen aikaan. Läheisyys ja yhteenkuuluvuus ilmaistiin molemmin puolin selkeästi.

*Tänään hyvästelimme (osaston sairaanhoitajan nimi) halauksin ja sanoin, että hän on nyt meidän eestiläinen äitimme. Hän ei saanut liikutukseltaan sanaa suustaan, hän vain toivoi, että tulisimme kesällä käymään.*

*Aamulla (laitoksen lääkärin nimi) sanoi pitävänsä meitä omina tyttöinä.*

Syksyn jälleennäkemisestä sovittiin ja opiskelijoille kerrottiin, että heitä odotettiin ja he olisivat lämpimästi tervetulleita takaisin. Jokainen opiskelija toivotettiin myös seuraavalla kesälomalla tervetulleeksi käymään tai asumaan asuntolassa loman aikana.

Osastoilla, joilla oli ensimmäisellä harjoittelujaksolla ollut erilaisia vaikeuksia opiskelijoiden ja työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa, opiskelijoiden päiväkirjakirjoitukset ilmensivät nyt voimakkaampaa myönteistä tunnekokemusta heidän ja työntekijöiden välillä kuin niiden opiskelijoiden kirjoitukset, joilla ei ensimmäisellä harjoittelujaksolla ollut vastaavia ongelmia. On kuitenkin huomattava, että opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa itselleen merkittävistä asioista, ja jo itsestäänselvyyksiksi muodostuneista asioista jätettiin yleensä kirjoittamatta.

### **6.2.3 Vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä: ”*Puhumme eestin kieltä paljon paremmin ja se on tehnyt kaikesta helpompaa*”**

Kun oman harjoitteluosaston henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen keskinäinen suhde oli monilla osastoilla paljon parempi kuin edellisellä harjoittelujaksolla, opiskelijat pohtivat muutosta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä usein päiväkirjoissaan.

Opiskelijoiden kielitaidon paraneminen mahdollisti nyt kaikenlaisen keskinäisen kanssakäymisen. Tulkkia opiskelijat eivät tarvinneet enää missään tilanteissa. Työntekijät kehuivat ja kiittelivät opiskelijoiden kielitaitoa ja opiskelijat itse vaikuttivat taidoistaan iloisilta ja ylpeiltäkin. Päiväkirjakirjoituksissa oli koko harjoittelujakson ajan joitakin sanoja aivan kuin huomautta viron kielellä. Edellisellä harjoittelujaksollakin niitä oli ollut, mutta silloin ne vaikuttivat tietoisemmilta uuden asian oppimisen esittämisiltä.

... (työntekijän nimi) *ei tunnu yhtään vaivautuneelta, vaan tosi iloiselta, kun mä oon täällä. Se puhuu mulle tosi paljon. Ehkä sen vapautuneeseen käytökseen vaikuttaa se, että mä osaan paremmin kommunikoida sen kans.*

*Töissä oli mukava porukka ja juttelimme paljon.*

Kommunikoinnin helpottumisen lisäksi vuorovaikutuksen paranemiseen vaikutti opiskelijoiden ja työntekijöiden aikaisempaa parempi tutustuminen toisiinsa. Työntekijät eivät opiskelijoiden kirjoitusten mukaan kokeneet heitä enää tarkkailijoina ja sen myötä uhkana. Edellisellä harjoittelujaksolla opiskelijoiden ollessa vieraita uhkan kokeminen tuli työntekijöiltä eri tilanteissa esille.

Työyhteisön jäsenyyden merkki, yhteiset kahvihetket, ja ystävyyden ja läheisyyden merkinä yhteiset juhlat olivat tärkeitä koko työilmapiiriin kannalta. Varsinkin niillä osastoilla, joilla opiskelijoita ei ollut aikaisemmin kutsuttu juhliin, opiskelijat olivat hämmästyneitä, kun muuten rauhallinen osasto muuttui riehakkaaksi juhlapaikaksi.

*Meidät sankari (osaston työntekijä) kutsui henkilökohtaisesti sanitarien (hoitoapulaisten) huoneessa olevaan upeaan pitopöytään. Ensin juotiin kahveja ja sitten suuri vodkapullo nostettiin pöydälle ja lääkekupeista nostettiin snapseja sankarin kunniaksi... Minä & (opiskelijan kurssikaverin nimi) olimme kuin puulla päähän lyötyjä... Outoa koko juhlinnassa oli, ettei (työntekijän nimi) täyttänyt edes mitään pyöreitä vuosia... Onneksi oli kamera mukana, muuten ei voisi juhlia todeksi uskoa.*

Opiskelijoiden kulttuuriin sopeutumista osoitti, että he ottivat saamansa kutsut vastaan ja osallistuivat juhlintaan, vaikka kotimaassa ei ollutkaan tapana juhlia työpaikalla kesken työpäivän. Juhlatilaisuuksien jälkeen opiskelijat kuvasivat yksityiskohtaisesti päiväkirjoihinsa, kuinka tilaisuudet olivat lähentäneet heitä harjoitteluosastojen työntekijöiden kanssa. Konkreettisena osoituksena uudesta työyhteisön jäsenyydestä edellä mainitut opiskelijat kutsuttiin juhlia seuraavana päivänä osastolla ensimmäistä kertaa syömään keittiöstä tilattua ruokaa työntekijöiden kanssa.

*... Tämä oli pieni ele, jolla on suuri merkitys, koska ruokailu on ollut heidän yhteinen hetkensä, eikä kukaan ole kysynyt ikinä, haluaisimmeko me syödä. Muurit kaatuvat & rajat häilyvät!?*

Opiskelijoille tällä harjoittelujaksolla osoitettu asema vaikutti myös opiskelijoiden ja osaston virolaisten työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen. Monilla opiskelijoilla oli tällä harjoittelujaksolla osaston hierarkiassa erilainen asema kuin edellisellä jaksolla oli ollut. Aikaisemmin harjoittelun aikaisia työtehtäviä ei ollut määritelty mihinkään tehtävänimikkeeseen kuuluviksi. Nyt opiskelijoita oli esimerkiksi sairaanhoitajina, liikunnanohjaajina, diakoniatyössä jne. Opiskelijoiden tehtävänimike oli usein tehtävähierarkiassa korkeampi kuin osaston ”tavallisen” työntekijän (*sanitar* – hoitoapulainen, *hool-daja* – hoitaja) tehtävänimike oli. Asemansa perusteella opiskelijat eivät voineet enää tehdä itseksensä tai keskenään töitään, vaan heidän oli keskusteltava ammatillisesti koko osaston asukkaiden tilanteesta osaston työntekijöiden kanssa. Myös työntekijät joutuivat näiden työjärjestelyiden vuoksi keskustelemaan ja kertomaan asukkaista opiskelijoille.

Myönteinen palaute saattoi olla myös opiskelijoita ja osaston työntekijöitä yhdistävä asia silloin, kun palaute koettiin yhteiseksi yhdessä suoritetusta työstä. Tällöin opiskelijat eivät nousseet osaston sisäisessä hierarkiassa toisten työntekijöiden yläpuolelle, vaan olivat aidosti joukon jäseniä.

*Meditsinöde (sairaanhoitaja, mainittu nimeltä) tuli illalla katsomaan, kuinka pärjäämme ja oli tyytyväinen siitä, että me + muut työvuorossa olevat olimme potilaiden kanssa juttelemassa, piirtämässä ja aikaa viettämässä, emmekä kahvihuoneessa keskenämme. Positiivisen palautteen anto tuntui kaikista hyvältä.*

Opiskelijat olivat olleet ensimmäisellä harjoittelujaksollaan Virossa usean opiskelijan ryhmänä. Nyt paikalla oli yleensä kerrallaan yksi tai kaksi opiskelijaa. Muiden koulujen opiskelijoita näkyi osastoilla vielä suurina joukkoina. Opiskelijoiden kokemus oli, että työntekijöidenkin kannalta oli parempi, mikäli kerrallaan ei ollut monta vierasmaalaista opiskelijaa.

*Olen myös miettinyt sitä, kun täällä pyörii jos jonkinnäköistä, -kokoista ja -ikäistä ihmistä laumoittain. Varmasti on helpompi hallita kahden suomalaisen tekemiset kuin viiden tai...*

Myös prosessin jatkumista opiskelijat pitivät kirjoituksissaan tärkeänä vuorovaikutussuhteen kehittymisen kannalta: ei ollut kummallekaan osapuolelle hyvää, mikäli aina vastassa olivat uudet ihmiset. Nyt voitiin ihmissuhteissakin jatkaa siitä, mihin edellisellä harjoittelujaksolla oli päästy. Opiskelijoiden mielestä osaston työntekijöiden oli myös helpompi luottaa heidän vilpittömyyteensä, kun he palasivat takaisin.

*Natuke (hiukan) muutoksesta: suuri tekijä on varmasti toinen tulomme paikan päälle. Kun kerran lupasimme tulla ja sitten palasimme. Meidän kasvot ovat jääneet mieliin, ehkäpä osa hyvistä asioista, joita koimme syksyllä, on myös ihmisten mielissä.*

Opiskelijat arvelivat päiväkirjajaksoissaan, että oppilaitoksen projektin aikaansaama laitosten johtajien kiinnostuksen herääminen osastojen kehittämistä kohtaan paransi välillisesti myös henkilökunnan suhtautumista heihin itseensä. Esimerkiksi ensimmäisellä harjoittelujaksolla opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutuksen näkökulmasta kaikkein haasteellisin ja ongelmallisin osasto oli nyt valittu kyseisessä laitoksessa erityiseksi kehittämis-kohteeksi.

Vuorovaikutussuhteet eivät kuitenkaan kehittyneet itsestään hyväksi. Opiskelijat olivat edellisen harjoittelujakson kokemusten jälkeen laatineet suunnitelmia toiminnalleen ja pohtivat nytkin vastaantulevia ongelmatilanteita selvittääkseen niistä.

*Me olemme (opiskelijan kurssikaverin nimi) kanssa tehneet paljon työtä parantaaksemme suhdettamme henkilökuntaan ja olemme onnistuneet voittamaan heidän luottamuksensa.*

Opiskelijoiden aito kiinnostus virolaista kulttuuria kohtaan, loputtomalta tuntunut energia ja innostus lähes kaikkeen osastolla vastaan tulevaan vaikutti

todennäköisesti myös siihen, että he henkilöinä saavuttivat työntekijöiden luottamuksen, arvostuksen ja jopa ystävyyden.

### 6.3 Opiskelijoiden toimintavalmiudet

Opiskelijat olivat nyt opinnoissaan puoli vuotta pidemmällä kuin edellisen harjoittelujakson aikana. Jokainen oli osallistunut sekä teoriaopetukseen että ollut Suomessa harjoittelujaksolla ensimmäisen Virossa suoritettua harjoittelujakson jälkeen. Tiedon ja kokemuksen kautta saatu uudenlainen itsevarmuus näkyi päiväkirjakirjoituksissa esimerkiksi verbeinä ”antaa ohjeita”, ”delegoida”, ”ilmoittaa”, ”neuvoa”, ”opastaa”, ”ratkaista” tai ”suositella” opiskelijoiden kuvatessa omaa toimintaansa.

Työntekoon ja siinä onnistumiseen liittyi kiinteästi palautteen saaminen. Yleensä opiskelijat saivat kirjoitustensa mukaan palautetta laitosasukailta, mutta kun sitä saatiin henkilökunnaltakin, suoritettua tehtävän ja onnistumisen arvo ikään kuin suureni opiskelijoiden kokemana. Saatu kiitos kannusti yleensä opiskelijoita vahvistamaan sitä toimintaansa, johon kiitos kohdistui.

#### 6.3.1 Vastuun myötä valmiuksia: ”Meistä tehdään sairaanhoitajat osastolle... hurjaa...”

Omassa uudessa asemassaan opiskelijat kokivat uudenlaista itseluottamusta osaamiseensa ja ammattitaitoonsa. Opiskelijoille oli selkeämmin osoitettu tehtäviä kuin edellisellä harjoittelujaksolla, jolloin he olivat usein itse yrittäneet löytää paikkaansa ja tehtävänsä vieraassa työyhteisössä. Itsevarmuus näkyi päiväkirjakirjoituksissa.

*Ollaan me aika hyviä!*

*... uskoa omaan tekemiseen tuntuu löytyvän.*

Opiskelijat kokivat tärkeäksi saamansa vastuun. Monet kirjoittivat usein päiväkirjoissaan edellisen ja tämän harjoittelujakson tehtävien vertailuja. Aina annettu vastuu ei kuitenkaan vastannut opiskelijoiden koulutusta. Esimerkiksi sosiaalialan opiskelijalle saatettiin antaa terveysalan tehtäviä. Tilanne kuvastaa suomalaisen ja virolaisen kulttuurin välisiä eroja: laitoksissa oletettiin, että jokaisella suomalaisella opiskelijalla olisi koulutuksen edetessä myös esimerkiksi lääkehoidollisia valmiuksia. Nämä tehtävät oli virolaisissa hoitokodeissa rajattu harvoille henkilöille.

Aikaisemmalla harjoittelujaksolla välillä näkynyt opiskelijoiden pakkomainen suoriutumistarve ei nyt ollut päiväkirjakirjoituksissa esillä samalla tavoin. Vaikutti siltä, kuin opiskelijoiden aikaisempi levottomuus kaikessa tekemisessä olisi muuttunut rauhallisemmaksi suunnitelmallisuudeksi ja eri vaihtoehtojen ammatilliseksi arvioimiseksi. Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että he ottivat kantaa osastonsa toimintaan ja töihin omia työtehtäviään laajemmin suunnittelemalla myös muiden tehtäviä.

*Jotenkin tuntui järkevältä mennä tekemään... .. emme suositelleet hänelle (työntekijälle) ...*

Opiskelijoiden vastuullinen asema harjoitteluosastolla antoi heille mahdollisuuden päätöksentekoon pienissä jokapäiväisissä potilashoittoon ja vapaa-ajan toimintaan liittyvissä asioissa. Aikaisemmin heillä ei olisi ollut rohkeutta, eikä mahdollisuuttakaan hallita tilanteita oma-aloitteisesti ja itsenäisesti. Päiväkirjoissa oli kuvauksia opiskelijoiden suorittamista itsenäisistä ratkaisuksista. Joitakin kertoja päiväkirjakirjoituksista näkyi, että opiskelijat olivat uudenlaisessa vallantunteessaan ottaneet sellaisia riskejäkin, joita he eivät koulutusvaiheensa mukaisesti olisi ainakaan Suomessa itsenäisesti voineet ottaa. Joskus opiskelijoiden huumorin varjolla kirjoitetuista tekstistä saattoi aavistella myös taustalla olevaa epävarmuutta ja pelkoa siitä, olivatko he sitten toimineet liian itsenäisesti esimerkiksi potilaiden lääkitsemisessä.

*... vähän arveluttaa, kun viikatemies on kuulemma liikkeellä...*

*Myöhemmin käytin vähän omankäden oikeutta, kun tältä potilaalta lopetettiin kaikki lääkitys... Näin, kuinka jokainen kääntö satuttaa, mutta pakko on edes vähän vaihtaa asentoa, niin hain lääkekaapista...*

Opiskelijoiden tekemät päätökset olivat kuitenkin ammatillisesti ja inhimillisesti perusteltuja ja järkeviä. Lääkärikin olisi todennäköisesti paikalla ollessaan määrännyt samoja lääkkeitä.

Mielekkäästä tekemisestä ei harjoitteluosastoilla ollut puutetta. Opiskelijoiden harjoittelupäivät vaikuttivat kuluvan nopeasti. Opiskelijat olisivat odottaneet itseltään suorituksia vieläkin enemmän kuin he ehtivät tehdä. Päiväkirjakirjoitusten mukaan jotkut opiskelijat työskentelivät jopa kymmentuntisia päiviä harjoitteluosastollaan, mutta he valittivat kirjoituksissaan kuitenkin ajan liian nopeaa kulumista. Ajan vähyys turhautti heitä selvästi.

*Aika menee tosi nopeasti täällä. Tuntuu, että emme saa läheskään niin paljon aikaiseksi kuin haluaisimme.*

Opiskelijoiden vastuuntuntoon liittyi tälläkin harjoittelujaksolla myös se, että he huolehtivat jakson loppupuolella siitä, kuinka laadukkaana toiminta omal-

la harjoitteluosastolla jatkuisi heidän harjoittelujaksonsa päättymisen jälkeen. Jälleen luotettiin suomalaisosaamiseen, sillä opiskelijoiden mieliä näytti rauhoittavan tieto seuraavien suomalaisten opiskelijoiden saapumisesta. Tällä harjoittelujaksolla jokainen opiskelija suunnitteli myös paluutaan samaan virolaiseen laitokseen seuraavalla lukukaudella.

*Lähtemistä helpotti tietous siitä, että tulemme palaamaan ja myöskin se, että uusi ryhmä suomalaisia olisi tulossa tänne pääsiäisen jälkeen.*

### **6.3.2 Opiskelijat opettajina: ”Tietenkään ei voi odottaa heidän heti sisäistäneen, mutta alku oli lupaava”**

Opettajan roolin muodostuminen ja ylläpitäminen ohjasi useiden opiskelijoiden toista harjoittelujaksoa. Opiskelijoiden kirjoittamien päiväkirjojen mukaan opettajuus kaikkine puolineen oli joillekin jopa keskeisin harjoittelupäivien sisältö. Osalla opiskelijoista virolaisten työntekijöiden ohjaaminen oli peitellympää tai keskittyi lähinnä suunniteltuihin ohjaustilanteisiin.

Opiskelijoilla oli ohjaamisessa ja opettamisessa tavoitteena laitosasukkaiden elämän helpottuminen ja elämänlaadun paraneminen. Päiväkirjakirjoituksissa oli eettisiä pohdintoja hyvästä hoidosta ja ihmisen hyvästä elämästä. Opiskelijat halusivat selvästi siirtää sisäistämiään arvoja virolaisten laitosasukkaiden hyväksi ohjaamalla oman osastonsa työntekijöiden työtä itse opiskelunsa aikana oppimiensa eettisten periaatteiden mukaiseksi.

*Painotimme hellien otteiden merkitystä työssä...*

*Olemme selvittäneet heille, että hoidon tavoitteena on kivuttomuus ja arvokas kuolema. (Kysymys oli kuolevasta saattohoitopotilaasta.)*

Työntekijöiden ohjaamisessa tarkoituksena oli myös uuden tiedon ja työskentelytekniikan avulla auttaa, helpottaa ja keventää virolaisten työntekijöiden työskentelyä. Välillä päiväkirjoissa näkyi opiskelijoiden todella vilpittön ja pyyteetön tahto auttaa virolaisia.

*Neuvoimme ja opastimme. Toivottavasti he saivat jotain apua omaan työhönsä.*

Koska osastojen työntekijöistä suurin osa oli alalle kouluttamattomia, opiskelijat saattoivat yrittää siirtää lähes kaikkea itse jo oppimaansa tietoa ja taitoa työntekijöille. Jatkuvasti päivittäisissä arkisissa toiminnoissa tuli vastaan tilanteita, joissa suomalaiset opiskelijat kokivat kirjoitustensa mukaan osaavansa enemmän kuin virolaiset työntekijät. Tällöin erityisesti terveysalan opiskelijat ohjasivat ja neuvoivat työntekijöitä demonstroiden usein erilaisia pieniä toimenpiteitä oman työnsä lomassa.

*... sain selvitettyä hänelle (työntekijän nimi) veden (riittävän juoman) tärkeyttä. Eilen opetin hänelle lakanoiden... Myöhemmin hän tuli kysymään minulta, saako hän seurata, kun hoidan haavan...*

Kiinnostunut ja omalla kiinnostuksellaan opiskelijoita palkitseva yleisö löytyi monesti päivittäisten toimintojen yhteydessä, kun suomalaiset opiskelijat katkaisivat osastolla tapahtuvan rutiinityöskentelyn jollakin uudella toiminnalla tai toimintatavalla. Koko osaston paikalla oleva työntekijöiden joukko saattoi kerääntyä katsomaan opiskelijoiden toimintaa. Opiskelijat osasivat ottaa tilanteet haltuun siten, että jotkut heistä pystyivät järjestämään spontaaneja ”yleisöä” kiinnostavia ohjaustilanteita päivittäin. Tavallisia tilanteita olivat esimerkiksi liikuntakyvyttöminä ja avuttomina pidettyjen laitosasukkaiden aktivoiminen omatoimisuuteen tai liikkumiseen.

*Kahden tukemana hän (asukkaan nimi) jaksoi kävellä toiseen huoneeseen. Ja kyllä meillä olikin yleisöä. Myöhemmin juttelimme jumppaohjelmasta (opiskelijoiden tälle asukkaalle laatima kuntoutumisohjelma) ja yleensäkin...*

Suomalaisten opiskelijoiden ohjaustoiminta oli sikäli vastavuoroista, että usein työntekijät tulivat pyytämään neuvoja ja ohjausta opiskelijoilta. Näin työyhteisö ikään kuin loi opiskelijoille asiantuntijan aseman keskuudessaan. Uudet ohjauspyynnöt lujittivat ja vahvistivat roolia. Suomalaisten opiskelijoiden järjestämät opetustuokiot viehättivät ja kiinnostivat kouluttamattomia työntekijöitä sisältöjensä lisäksi mahdollisesti myös sen vuoksi, että ne olivat uusia ja ennen kokemattomia tilanteita. Useat opiskelijat järjestivät myös suunniteltuja ohjaustilanteita, joihin saattoi oman osaston henkilökunnan lisäksi tulla myös muiden osastojen työntekijöitä. Saavutettu suosio antoi opiskelijoille lisää itsevarmuutta ja kohotti itsetuntoa.

*... Äkkiä tajusin, että ympärillämme oli yli 20 katsojaa... keskustelu kävi erittäin vilkkaana, kaikki olisivat halunneet saada jotain yksittäisiä vinkkejä. Saimme kuitenkin perusasiat opetettua... vanadekodun (vanhainkodin) ihmiset olisivat halunneet meidät heti siltä istumalta ohjaamaan heitä paikan päälle.*

Ne opiskelijat, joilta työntekijät pyysivät usein ohjausta, olivat vähitellen opettajan roolissa lähes jatkuvasti. Rooli suuntasi ja ohjasi opiskelijoiden päivittäistä toimintaa siten, että heidän päiväkirjakirjoituksistaan sai käsityksen heidän alkaneen tarkkailla arvioiden kaikkea työntekijöiden toimintaa. He antoivat työntekijöille usein palautetta: kehuja tai moitteita. Päiväkirjoissa oli myös paljon työntekijöiden työskentelytapojen arviointeja.

*Näppärästi (koulutuksessa olevan työntekijän nimi) pesi kohdan ja muualtakin ja vaihtoi... ei ollut oikeastaan mitään korjattavaa.*



Opiskelijat vaikuttivat kokevan opettajan roolin velvollisuudekseen, jonka toteuttaminen oli välillä hyvinkin raskasta. Vaikeina päivinä päiväkirjakirjoituksissa oli esillä selvää ylimielisyyttä virolaisia työntekijöitä ja heidän osamattomuuttaan kohtaan. Ylimielisyyden ja itseriittoisuuden tunne saattoi kohdistua myös virolaisten kiittolisuuteen ja myönteiseen palautteeseen. Kiittolisuuden osoitukset nostivat suomalaiset opiskelijat ikään kuin jalustalle virolaisiin nähden.

*Ainakin nostamisen (ergonomisesti oikea asento asukkaan nostamisessa) saimme mahdutettua heidän päähänsä. Tietenkään ei voi odottaa heidän heti sisäistäneen, mutta alku oli lupaava.*

*Näytimme jumppaohjelman lääkärille. Tämä ja ylihoitaja pitivät sitä erinomaisena. Noh, noin lonkalta heitetyksi kohtalainen...*

### **6.3.3 Omien päivittäisten rutiinien kehittyminen: ”Aamupäivä hurahdi protseduureja (toimenpiteitä) tehtäessä”**

Opiskelijoiden oman paikan löytyminen virolaisessa työyhteisössä näkyi siinä, että työpäivät olivat päiväkirjojen mukaan usein rauhallisia ja vailla kielteisiä jännitteitä. Opiskelijat vaikuttivat tietävän, mitä he voivat ja osaavat tehdä ja mitä heidän odotettiin tekevän. Aamuisin heidän ei enää tällä harjoittelujaksolla tarvinnut mennä osastolle jännittyneinä tai pelokkaina.

Oman paikan ja tehtävien löytäminen näytti merkitsevän opiskelijoille ennen kaikkea itseluottamuksen kasvamista. He uskalsivat luottaa omaan ammattitaitoonsa samoin kuin työyhteisökin luotti heidän osaamiseensa. Ne opiskelijat, joille oli osoitettu jokin selkeä ammattitehtävä (esimerkiksi sairaanhoitaja), täyttivät osastollaan heille asetetun tehtävän melko itsenäisesti. Hyvin usein opiskelijat kokivat selviytymisen ja onnistumisen tunnetta, kun he eivät tarvinneet toisten työntekijöiden apua.

*... eikä tarvittu edes lääkäreitä...*

*Hoitotoimenpiteet ovat helppoja.*

Kasvaneeseen itseluottamukseen näytti liittyvän myös se, että opiskelijoilla oli rohkeutta rauhallisesti osaston muusta hälinästä tai työntekijöiden toisenlaisista päivärutiineista välittämättä toteuttaa ja valita tärkeänä pitämiään asioita. Omien ratkaisujen toteuttaminen tuotti kirjoitusten mukaan opiskelijoille tyydytystä monella tavalla: heillä oli mahdollisuus toimia omien asenteittensa ja arvopohjansa mukaisesti sekä toteuttaa omaksumiaan ammatillisen etiikan periaatteita. Heillä oli mahdollisuus tietoisesti toimia esimerkkinä laitoksen työntekijöille (esimerkkinä olemisesta oli lukuisia mainintoja päi-

väkirjoissa). Lisäksi opiskelijat saattoivat todeta tuottavansa iloa ja virkistystä laitosasukkaille järjestäessään heille osaston varsinaisesta rutiinista poikkeavaa toimintaa.

*Veimme potilaita kävelyille aidatun alueen ulkopuolelle, jossa on iso ja kaunis puisto, jossa tällä hetkellä sinivuokot kukkivat. Potilaat keräilivät täysin rauhallisina kukkia, eivätkä olleet yhtään paniikissa tai ihmeissään.*

*Illalla vedin taas urheilutunnit. Pojat ja henkilökunta ovat todella tyytyväisiä järjestämäni urheiluohjelmaan.*

*Tällä kertaa pyrin ”vain” olemaan potilaitten kanssa. Kävimme päivittäin kävelyllä... istuin, juttelin... Pidin tärkeänä, että edes jollain on aikaa antaa huomiotaan potilaille ja kuunnella heidän juttujaan.*

Opiskelijoiden vaikuttivat toimivan päämäärätietoisesti tehdessään näennäisesti hyvinkin kevyitä tehtäviä. He tavallaan pyrkivät rikkomaan osastojen tavanomaiset rutiinit ja tuomaan päiväjärjestykseen uudenlaisia rutiineja. Näistä monet olivat sellaisia asioita, joita aikaisemmin laitoksessa ei ollut selkeästi mielletty työksi.

Päämäärätietoisuus ilmeni myös monissa yksittäisissä tilanteissa, joita varten opiskelijat olivat laatineet tai suunnitelleet jonkin ohjelman tai toimintatavan. He pyrkivät perustellen toimimaan suunnitelmansa mukaisesti esimerkiksi säännöllisesti päivittäin, mikäli suunnitelmaan kuului toimia näin. Näin he halusivat näyttää osastonsa virolaisille työntekijöille, että olemalla pitkäjänteinen ja sitoutumalla toimintaan voidaan saada aikaan tuloksia. Opiskelijoiden saavutuksia olivat esimerkiksi aikaisemmin vastahakoisten asukkaiden motivoituminen sitoutuminen johonkin mielekkääseen toimintaan tai liikuntakyvyttöminä ja monin tavoin passiivisina pidettyjen asukkaiden virkistyminen ja kuntoutuminen vuodepotilaasta monin tavoin toimintakykyiseksi.

*Aamupäivällä kulutin sitkeästi aikaa (asukkaan nimi) kanssa, sain tahtoni läpi jumppauksessa, ja niinpä kokeilimme liikeratojen laajuutta...*

Kiireestä ja monenlaisesta tekemisestä huolimatta osastoilla tuntui vallitsevan rauha ja seesteisyys siinä mielessä, että kaikki osapuolet olivat sopeutuneet toistensa olemassaoloon. Opiskelijat kuvailivat välillä päiväkirjoissaan kodinomaista tunnelmaa, joka vallitsi omalla osastolla, kun he toisten työntekijöiden ja laitosasukkaiden kanssa suorittivat tehtäviään.

*Tänään aamupäivällä kirjottelin kysymyslomakkeita. (työntekijän nimi) auttoi kääntämään ne eestiksi. (kahden asukkaan nimet) istu vieressä ja piirteli...*

### 6.3.4 Uudistusten ehdottaminen ja alkuun paneminen: ***”Vessaan pitää saada myös ehdottomasti vessapaperitelineet ja saippua-automaatit”***

Tälläkin harjoittelujaksolla opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoissaan asioista, jotka heidän mielestään olisi pitänyt muuttaa heidän omalla harjoitteluosastollaan tai koko hoitokodissa. Opiskelijoiden ehdottamat uudistukset kohdistuivat konkreettisiin materiaalihankintoihin, hoitokäytäntöjen muuttamiseen, rakennusteknisiin muutostoiimiin ja erilaisiin rakenne- ja linjamuutoksiin laitoksen toiminnassa tai sen organisoinnissa.

Opiskelijoiden ehdottamat materiaalliset uudistukset olivat pieniä, joka-päiväiseen elämiseen ja toimintaan liittyviä ja niitä helpottavia asioita. Nämä ehdotukset eivät sisällöllisesti poikenneet paljoakaan ensimmäisen harjoittelujakson vastaavista ehdotuksista. Sävy, jolla muutosehdotuksista nyt kirjoitettiin, oli kuitenkin maltillisempi edelliseen harjoittelujaksoon verrattuna. Tämän perusteella ehdotusten esittämisenkin voi olettaa olleen rakentavan sävyistä.

*Puistoon voisi rakentaa puutarhakeinuja. Asukkaat voisivat ottaa päivänokosia ulkona, maalailla tauluja jne. Puhuimme asiasta johtajan kanssa...*

*Hyvä idea olisi, että jokainen potilas saisi oman kaapin, jossa olisi henk.koht. vaatteet. Kaapit voisi laittaa vaikka käytävälle, sillä makuuhuoneisiin ne eivät mahdu. Vessaan pitää saada myös ehdottomasti...*

Laitosasukkaiden hoitamiseen tai päivittäiseen elämiseen liittyviä toiminnallisia muutoksia opiskelijat panivat kirjoitustensa mukaan heti käytäntöön. Osa näistä uudistuksista jäi pelkästään opiskelijoiden oman aktiivisen toiminnan ja korkeintaan henkilökunnan hämmästelyn varaan. Näille uusille toimintamalleille opiskelijat odottivatkin jatkajaa seuraavista suomalaisista opiskelijoista. Jotkut uudenlaiset toimintakäytänteet aloitettiin yhteisesti työtekijöiden kanssa jo harjoittelujaksojen aikana. Päiväkirjakirjoitusten mukaan nämä tilanteet olivat opiskelijoille tärkeitä ja itsetuntoa kohottavia.

*Kyselin (asukkaan nimi), kuinka viikonloppu meni, ja hän kertoi, että sekä lauantaina & sunnuntaina trenniprogrammi (opiskelijoiden laatima liikunta-rajotteisen asukkaan kuntoutumisohjelma) oli vedetty läpi. Tuntui todella hyvältä kuulla, että poissaollessamme ideamme oli toiminut.*

Opiskelijoiden esiintuomat tekniset muutostarpeet liittyivät jo olemassa olevien materiaallisten rakenteiden muuttamiseen. Toisen laitoksen opiskelijoiden päiväkirjoituksissa näkyi voimakkaasti tarve osastojen ympärillä olevan aidan siirtämiseen.

*Miksi naisten ja miesten majat (naisten osasto ja miesten osasto) on ylipäättänsä aidatut ja pihana on ainoastaan synkkä ja kolkko asfaltti, kun aidattu ympäristö jatkuu kauniina puistona! Päätimme, että kysymme johtajalta, jos aitaa saisi siirrettyä pidemmälle.*

Opiskelijat ottivat myös kantaa laitosten perinteisten toimintamallien tai -järjestelyiden muuttamiseen. He totesivat esimerkiksi, että laitosasukkaita ei ollut ryhmitelty mielekkäimmällä mahdollisella tavalla omille osastoilleen. Päiväkirjakirjoitusten mukaan jotkut asukkaat kärsivät tehdyistä sijoitusratkaisuista, joiden pohjalla olivat useita vuosikymmeniä vanhat, suppeat ja yksioikoiset diagnoosit. Opiskelijoiden mukaan molemmissa laitoksissa pitäisi käydä asukkaiden diagnoosit uudelleen läpi ja sijoittaa asukkaat erilaisin perustein osastoille kuin nyt on tehty.

*Normaalimmat vanhukset saisivat saada mielestäni paremmat elinolosuhteet.*

*Luulin, että osa asukkaista täytyy diagnosoida uudestaan, sillä diagnoosi skitsofreenikko tai idiootti ei pidä kaikkien kohdalla paikkaansa. Suurin osa...*

Lisäksi opiskelijat ideoivat ja suunnittelivat myös joitakin laitoksen yleiseen toimintaan ja sen kannattavuuteen liittyviä uudistuksia.

*... Toinen ajatus meillä oli saada koko (laitoksen nimi) suutari, joka voisi korjata kengät, kun niitä nyt on ja samalla laitos voisi tienata vähän myös ulkopuolisten kenkien korjauksesta. Otimme jo selvää, että miesten majassa (miesten osastolla) on joku mies, joka osaa...*

Osastoilla käytiin opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten mukaan harvoin työntekijöiden ja opiskelijoiden kesken neuvotteluja muutostoimintojen aloittamisesta. Toisin kuin Suomessa on tapana, virolaiset laitosjohtajat ottivat kantaa hyvinkin pieniin asioihin. Osa opiskelijoista kävi kirjoitustensa mukaan lähes päivittäin neuvottelemassa asioita johtajien kanssa.

*Menemme räägimään (puhumaan) johtajan (laitoksen johtajan etunimi) kanssa epäkohdista ja siitä että...*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat kokivat itsensä tärkeiksi ja keskeisiksi henkilöiksi harjoitteluhuoltokotiensa kehittämisen suunnittelussa ja erilaisten uudistusten alkuun panemisessa.

### **6.3.5 Hoitosuhteiden merkitys opiskelijoiden työskentelyssä: ”Ne kaikki oli kauheen kiitollisia”**

Opiskelijat kirjoittivat toisella harjoittelujaksolla hoitosuhteistaan laitosasukkaiden kanssa vähemmän kuin ensimmäisellä jaksolla, jolloin hoitosuhteet

olivat monelle opiskelijalle olleet usein harjoittelupäivän ainoa myönteinen kokemus.

Edelleen asukkaiden kiitollisuus saamastaan huomiosta ja huolenpidosta oli opiskelijoille palkitsevaa palautetta heidän onnistumisestaan. Laitos-asukkaat ilmaisivat kiitollisuutensa spontaanisti ja vilpittömän aidosti. Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa näistä tilanteista ilmaisten voimakkaiden tunnekokemusten olevan molemminpuolisia.

*Todella huomasimme, kuinka potilaat nauttivat kävelemisestä, ja mikä oli ihainninta huomata, ettei kellään potilaalla ollut ajatustakaan lähteä karkuteille, vaikka mahdollisuus siihen olisi ollut hyvä.*

*On ihmeellistä huomata, kuinka tärkeäksi yksilöt kokevat pienet hoitotoimenpiteet, jotka päivittäin teemme. He odottavat niitä ja tuntuvat nauttivan jaksamattomasta huomiosta, mitä aina silloin saavat. Yritämme parhaamme mukaan jakaa huomiota ja hellyyttä kaikille potilaille.*

Välillä laitosasukkaat halusivat osoittaa opiskelijoille kiitollisuuttaan ja muita myönteisiä tunteita laulamalla, soittamalla tai lahjoittamalla tekemänsä pienen käsityön. Opiskelijoille nämä pienet tilanteet olivat hyvin merkityksellisiä. Tämän huomasi siitä, että he kuvailivat tilanteita yksityiskohtaisesti päiväkirjoissaan. Yleensä kiitollisuus kohdistui yhteen opiskelijaan kerrallaan.

*Tämä laiha mies soitti minulle kaksi venäläistä sävelmää aivan uskomattoman hyvin epävirallisella kitarallaan.*

Asukkaiden ja opiskelijoiden välinen keskinäinen luottamus näkyi siinä, että asukkaat saattoivat uskoutua opiskelijoille kertomalla elämänsä vaikeista vaiheista. Opiskelijat hämmästelivät joskus päiväkirjoissaan sitä, että välillä he saattoivat olla ensimmäisiä, joille laitosasukas uskoutui kertomalla elämäntarinansa. Opiskelijat saivat kirjoitustensa mukaan kuulla pahoinpitelyistä, raiskauksista ja hylätyksi tulemisista.

*Mies halusi nyt viikon yhtäjaksoisen hoidon jälkeen kertoa sydäntä särkevän elämäntarinansa.*

Joskus virolaisten laitosasukkaiden uskoutumis- ja puheenaiheet olivat yllättäviä. Suomalainen opiskelija saattoi myöhemmin päiväkirjakirjoituksissaan pohtia pitkään, miksi jokin ajatus oli tullut asukkaan mieleen ja olisiko hänen itsensä pitänyt tarttua johonkin asukkaan sanomiseen ja jatkaa keskustelua.

*...(asukkaan nimi) kysy, että onko Suomessa sairaita ihmisiä ja laitoksia...*

Suomalaiset opiskelijat kokivat voimakkaita empatian tunteita läheisiksi tulleiden asukkaiden kärsimyksiä kohtaan. Kärsimyksen kohtaaminen ja kärsivien ihmisten kanssa työskenteleminen oli ammatillisesti haasteellista. Jotkut

opiskelijat purkivat omia tunteitaan päiväkirjoihinsa ja pyrkivät näin mahdollisesti estämään liian voimakkaat tunteenpurkaukset työpäivien aikana.

Päiväkirjoihin kirjoitettiin myös siitä, kuinka laitosasukkaat ilmaisivat monin tavoin luottavansa tutuiksi tulleiden opiskelijoiden ammattitaitoon ja tahtoon huolehtia heistä. Opiskelijoille nämä monesti tunneperäiset luottamuksen ilmaisut olivat palaute hyvin tehdystä työstä ja onnistuneesta hoitosuhteesta.

*Lauantaina en ollu enää varsinaisesti töissä, menin vaan hyvästeleen naiset (oman osaston asukkaat). Pari rupes itkemään ja moni ripustautu kaulaan. Tosi ihme oli (asukkaan nimi), joka yleensä vaan valittaa kuolevansa. Nyt se kysy, että miks jätät meidät tänne yksin.*

Asukkaiden ilmaisema luottamus ja kiitollisuus näytti innoittavan opiskelijoita työskentelemään asukkaiden hyväksi yhä antaumuksellisemmin koko harjoittelujakson ajan.

### **6.3.6 Epävarmuuden ja turhautumisen hetkiä: ”Iltapäivällä 12.3; turhautumisen aikarajoilla”**

Vaikka opiskelijat pääsivätkin tämän harjoittelujakson aikana kokemaan monenlaisissa tilanteissa onnistumisen ja osaamisen kautta tulevaa tyydytyksen tunnetta, heidän kokemuksensa olivat välillä aivan päinvastaisiakin. Joinakin harjoittelupäivinä he kuvailivat päiväkirjoihinsa epävarmuuttaan, hämmennystään ja turhautumistaan, joka usein aluksi liittyi yksittäiseen asiaan tai tilanteeseen, mutta voimistui sitten hallitsevaksi tunnetilaksi.

Epävarmuutta opiskelijat kokivat esimerkiksi silloin, kun heidän opintojen ja niihin kuuluvien harjoittelujaksojen aikana omaksumansa tieto ja kokemus olivat ristiriidassa virolaisessa laitoksessa vallitsevan käytännön kanssa. Joissakin tällaisissa tilanteissa opiskelijat joutuivat toimimaan osastonsa käytännön mukaisesti, mutta varsinkin harjoittelujakson edetessä he kokeilivat itsenäisesti myös Suomessa oppimiaan taitoja, mikäli tilanteeseen tarvittavaa materiaalia oli laitoksessa saatavilla. Päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat luottivat Suomessa omaksumiinsa tietoihin ja taitoihin ja tahtoivat jakaa hyviksi tietämänsä asiat virolaisten kanssa ja heidän hyväkseen.

Kielitaidossakin ilmeni uudenlaisia puutteita, mikä aiheutti välillä ongelmia erityisesti sairaanhoidon opiskelijoille. Viron kielen oppimisesta ja sen hallitsemisesta päivittäisissä tilanteissa oli tällä harjoittelujaksolla jokainen opiskelija saanut työntekijöiltä ja laitosasukkailta palautetta. Tehtävien muuttuessa vastuullisemmiksi opiskelijat joutuivat huomaamaan, että heidän pitäisi osata myös venäjän kieltä selvittääkseen sairaanhoitajan tehtävistä.

Kummankin hoitokodin sairaanhoitajaopiskelijat kirjoittivat useita kertoja päiväkirjoihinsa tästä uudesta kieliongelmast.

*Kauhuntunne iski päälle, kun näimme lääkkeit... lääkkeitä yli puolet on venäjäksi.*

Monesti opiskelijat vaativat itseltään kykyä ratkaista ja hallita tilanteita, jotka edellyttivät enemmän kokemusta ja ammattitaitoa kuin mitä heillä oli. Usein päiväkirjakirjoituksista näkyi, että opiskelijat ottivat kokonaisvastuuta joistakin koulutukseensa nähden liian vaativista asioista. Tilanteiden hallitsemattomuus pohditutti opiskelijoita iltaisin päiväkirjojen ääressä. Opiskelijoiden kirjoitukset ilmaisivat epävarmuutta ja turhautumista siihen, että heillä ei ollut valmiuksia ratkaista kaikkia ongelmia.

*Vuodepotilaamme aiheuttaa päänvaivaa. Kuume on ollut koko viikonlopun...*

Turhautumisen tunteen aiheuttajia löytyi opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa muistakin asiayhteyksistä. Monesti opiskelijoiden oli vaikea sietää tilanteita, joissa he itse olivat yrittäneet usein voimiaan ja aikaansa säästämättä huolehtia laitosasukkaiden hyvinvoinnista mutta osaston varsinaiset työntekijät laiminlöivät opiskelijoiden mielestä jopa perusvelvollisuutensa. Välillä opiskelijat näyttivät kokevan nämä tilanteet loukkauksina omaa yrittämistään ja laitosasukkaiden ihmisoikeuksia kohtaan. Tällöin opiskelijat reagoivat näkyvästi kiukustuen. Välillä he puolestaan ikään kuin lamaantuivat turhautuneina ja hämillisinä. Opiskelijat kokivat usein, että asukkaiden hyvinvointi oli täysin heidän varassaan.

*Harmitti nähdä, ettei lamatikseen (painehaavaumaan) oltu koskettu koko viikonloppuna. Kuka tietää, onko asentoa edes vaihdettu.*

Aivan päinvastaisiakin syitä opiskelijoiden turhautumiselle saattoi löytyä silloin, kun työntekijät olivat niin kiinnostuneita opiskelijoiden järjestämistä ohjaustilanteista, että opiskelijat joutuivat kokemaan riittämättömyyttä suuren kysynnän ja aika- ja jaksamisrajoitteiden vuoksi. Näissä tilanteissa opiskelijat luottivat siihen, että seuraavat suomalaiset opiskelijat vastaisivat henkilökunnan tarpeeseen.

*... ja nyt kaikki olisivat halunneet meidät taloihinsa opettamaan, mutta meillä ei ollut siihen aikaa. Mainostimme, että tänne tulee viisi suomalaista ja he voisivat jatkaa työtämme.*

Jo ensimmäisen harjoittelujakson aikana paljastuneet joidenkin asioiden näennäisyydet turhauttivat opiskelijoita edelleenkin. Koska opiskelijoiden kokemusten mukaan joitakin asioita ja tilanteita järjestettiin osastolla vain opiskelijoiden harjoittelujakson ajan, he alkoivat erilaisissa asiayhteyksissä epäil-

lä asian todenperäisyyttä ja vilpittömyyttä. Hygieniatuotteet ja niiden käyttömahdollisuus laitoksessa oli tavallisin turhautumisen aiheuttajista.

*Miksi se on niin vaikeaa? Viimeksi meillä oli käsienvaivurumba, mutta nyt emme ole kerinneet tekemään sitä ja se tuntuu myös jotenkin turhautavalta, koska tietää, että heti lähdeyämme saippuat otetaan pois vessoista.*

Opiskelijoiden oman innostuksen ja yrittämisen halun sekä työntekijöiden välinpitämättömyyden välinen ristiriita vaikutti myös olevan välillä yksi opiskelijoiden turhautumisen ja hetkittäisen kyllästymisen syy. Toisella harjoittelujaksolla tämä asia ei kuitenkaan päiväkirjamerkintöjen mukaan ollut niin joka-päiväistä kuin edellisellä jaksolla. Lisäksi opiskelijat kuvailivat turhautuneina välillä myös tilanteita, joissa joutenoloon tottuneet laitosasukkaat eivät jaksaneet innostua opiskelijoiden tarjoamasta kuntoutuksesta tai ajanvieteestä.

*Tuntuu tosi turhautavalta, kun yritti jotenkin keksiä näille ihmisille (asukkaille) jotain tekemistä, niin heitä ei kiinnosta se yhtään.*

Jokainen opiskelija valitti päiväkirjamerkintöissään ajan liian nopeaa kulumista harjoittelujaksolla. Opiskelijoiden harjoittelujaksolleen asettamat tavoitteet vaikuttivat liian korkeilta ja laajoilta käytettävissä olevaan aikaan nähden. Lisäksi harjoittelujakson edetessä jokaiselta osastolta löytyi monenlaisia uusia tehtäviä ja puutteita, jotka opiskelijat olisivat halunneet suorittaa tai korjata. Opiskelijoiden päiväkirjamerkintöiset ilmaisivat myös uupumusta.

*Aika menee tosiaan nopeasti täällä. Tuntuu, että emme saa läheskään niin paljon aikaa kuin haluaisimme.*

*10 tunnin päivä tuntuu pitkältä ja raskaaltakin... kirjalliset hoitotoimenpiteet eivät vie kuin hetken, mutta on paljon muutakin kuin määrätty tehtävät...*

## 6.4 Tutortuen tarve

Tällä harjoittelujaksolla opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa omalta opettajaltaan saamastaan tai tarvitsemastaan ohjauksesta paljon vähemmän kuin edellisellä harjoittelujaksolla.

### 6.4.1 Tutoropettajan tärkeys: ”Ihan hyvä, että kenttäohjaaja käy paikan päällä”

Tutorointiin liittyviä myönteisiä kirjoituksia oli päiväkirjoissa tällä harjoittelujaksolla selvästi vähemmän kuin edellisellä jaksolla. Kirjoitukset eivät nyt myöskään yleensä olleet voimakkaan tunnepitoisia, kuten edellisen harjoitte-



lujakson aikaiset kirjoitukset, vaan usein lyhyitä ja niissä mainittiin vain tilanteen asiasisältö. Opettajien puhelinyhteyksistä ei mainittu ollenkaan, vaikka nytkin opettajat olivat laitoksissa käyntien lisäksi soittaneet opiskelijoille viikoittain.

Opiskelijat kokivat kuitenkin edelleen tärkeiksi ja kannustaviksi oman tutoropettajan kanssa pidetyt suunnitteluhetket, joissa keskusteltiin osasto-kohtaisesti harjoittelujakson toteuttamisesta.

*Illalla kaminatuvassa (takahuoneessa) opettajan (opettajan etunimi) kanssa käyty suunnittelupalaveri huomisesta ohjelmasta toi innostusta & selkeyttä, mitä tästä eteenpäin. Päälimmäisenä tunteena on usko onnistumiseen ja siihen, että tästä tulee vielä jotain hyvää.*

Näiden keskusteluiden kautta opiskelijat halusivat edellisen harjoittelujakson tapaan saada opettajan hyväksynnän sellaisiin asioihin, jotka he olivat joko itse oivaltaneet ja päättäneet toteuttaa tai jotka he olivat saaneet esimerkiksi johtajalta tai ylihoitajalta tehtäväkseen. Varmistamistarve näkyi päiväkirja-kirjoituksissa siinä, että jo aikaisemmin kirjoituksissa todettu asia saatettiin kirjoittaa ikään kuin uutena asiana toiseen kertaan, kun siitä oli puhuttu opettajan kanssa.

Tutoropettajien käynti laitoksessa oli opiskelijoiden mielestä tärkeää kannustuksen saamisen lisäksi myös siksi, että tutustuttuaan todellisiin harjoitteluolosuhteisiin opettaja osasi arvioida oikein opiskelijan harjoittelujaksoa ja saavutuksia jakson aikana. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan suomalaisiin harjoitteluolosuhteisiin laadittuja arviointikriteereitä ei voinut käyttää heidän oppimisensa ja edistymisensä arvioimiseen virolaisessa hoitokodissa.

*Ihan hyvä, että kenttäohjaaja käy paikan päällä ja näkee ne mahdollisuudet toimia, mitä kussakin paikassa on. Ohjaajan on silloin varmaan myös helpompi tajuta, ettei kaikki siellä mene välttämättä suunnitelmien mukaan ja eteneminen voi olla hyvinkin pienimuotoista.*

Välillä opiskelijat saivat itselleen, opiskelulleen ja jaksamiselleen vahvistusta oman opettajansa kohottamisesta muiden yläpuolelle. Nämä kommentit liittyivät joihinkin yksittäisiin tilanteisiin ja esiintyivät vain muutamissa päiväkirjoissa. Opiskelijoille vaikutti tärkeältä saada kokea, että juuri heidän opettajansa kuului parhaimpiin opettajiin riippumatta lausunnon todellisesta objektiivisuudesta.

*Täällä ovat mukana koulumme parhaimmat ja mukaansatempaavimmat opettajat.*

Joitakin kertoja opiskelijat kiittelivät päiväkirjoissaan tutoropettajalta saamiaan tehtäviä tai ohjeita, joita he saattoivat käyttää osastollaan erilaisissa lai-

tosasukkaiden tai työntekijöiden ohjaus- ja aktivoimistilanteissa. Opettajien antamat konkreettiset materiaalit auttoivat opiskelijoita selviytymään ja myös pätemään tilanteissa, joissa he käyttivät niitä.

### **6.4.2 Laiminlyödyksi tulemisen kokemuksia: ”On hyvä, että saamme vapaat kädet, mutta toisaalta todella kaipaissimme edes jonkin sortin ohjausta!”**

Tämän harjoittelujakson päiväkirjoihin tyytymättömyys tutoropettajan toimintaan oli kirjoitettu paljon selvemmin kuin ensimmäisen harjoittelujakson päiväkirjoihin. Tosin tutoroinnin voimakkaan kielteisesti kokeneita opiskelijoita oli vain kaksi yhtä aikaa samalla osastolla harjoittelemassa ollutta opiskelijaa.

Nämä opiskelijat kokivat, että he eivät saaneet riittävästi huomiota omalta tutoriltaan, kun tämä oli opiskelijoiden harjoittelujakson aikana laitoksessa opettamassa sotsiaalhooldajakoulutuksessa olevia hoitokotien työntekijöitä. Opiskelijat kokivat, että heitä laiminlyötiin eikä heistä oltu kiinnostuneita.

*Ohjaajamme ei ollut kiinnostunut, mitä olemme tehneet ja mitä ylipääntensä aioimme tehdä täällä.*

*Illalla tulivat uudet oppilaat ja opettajat. Opettajia ei paljon nähty saati sitten juteltu. Pihalla juttelimme meidän uudet huomiot ja... (n. 10 minuuttia). Tunnelma oli se, ettei heitä kiinnostanut kuulla tai nähdä meitä.*

Kokemansa välinpitämättömyyden opiskelijat ilmeisesti yleistivät sosiaali- ja terveysalojen eettisen perustan (ks. luku 2.1.2) laiminlyömiseksi. Heidän mielestään opettajan olisi kyettävä toimimaan opettamansa eettisen teorian mukaisesti ja olemaan ammatillisen käyttäytymisen mallina. Tässä tilanteessa he kokivat tutoropettajansa epäonnistuneen.

*...oppilaan pitää itse nykäistä hihasta ja aloittaa koko keskustelu ja silloinkin tunnelma ja keskustelu on hyvin yksipuolista. Tämä siitä teorian ja käytännön kohtaamisesta.*

Päiväkirjakirjoitusten perusteella vaikutti siltä, että opiskelijat kokivat tutoropettajansa vähättelevän kaikkia heidän harjoittelujaksolla suorittamiaan ponnisteluita. Opiskelijat näyttivät kokevan, että heidän opettajansa ei ymmärrä ja arvosta heitä.

*Ilmoitimme uudet suunnitelmamme, jotka kaikki meni kuuroille korville. Vastaus on sanoinkuvaamaton.*

Opiskelijat pyrkivät kuitenkin lieventämään kokemustaan päiväkirjakirjoituksissaan myöntämällä, että opettajilla oli tärkeä tehtävä myös virolaisten työntekijöiden kouluttajina. Kuitenkin heidän vaikutti olevan vaikea sietää tilannetta, että tutorin päähuomio oli kohdistunut johonkin muualle kuin heihin itseensä. Samojen opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa epäiltiin tutorin kykyä ohjata heitä, koska hän ei ollut selvillä osaston senhetkisestä tilanteesta ja ongelmista. Opiskelijat itse kokivat tärkeäksi epäkohtien korjaamisen ja se oli useiden opiskelijoiden tärkeimpänä tavoitteena harjoittelujaksolla.

*Ohjaajat (opettajat) istuvat johtajien huoneessa, eivätkä ole itse konkreettisissa tilanteissa mukana, eivätkä täten huomaa oleellisia epäkohtia. Toki henkilökunnan koulutus on tärkein projektin osa...*

Ne opiskelijat, jotka kokivat voimakkaasti, että heidät jätettiin vaille heille kuuluvaa ohjausta, olisivat päiväkirjakirjoitustensa mukaan kaivanneet tuen, rohkaisun ja huomion lisäksi konkreettisia neuvoja työtehtäviinsä. Molempien opiskelijoiden päiväkirjoissa oli luettelonomaisia kirjoituksia, mihin eri asioihin he olisivat kaivanneet tutoropettajaltaan neuvoja.

Pettymys ohjauksen puutteeseen tuli esiin parina päivänä opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa sekä kokoavissa kommentteissa, jotka opiskelijat kirjoittivat harjoittelujakson päättyessä. Pettymyksen tunteet eivät kuitenkaan näyttäneet jäävän hämmentämään opiskelijoiden harjoittelujakson loppuosaa, vaan päiväkirjakirjoitusten mukaan he jatkoivat tehtäviään totuttuun tapaan ja iloitsivat saavutuksistaan, onnistumisistaan ja hoitosuhteistaan kuten ennenkin.

Tutorointiin kohdistuneen pettymyksen kuvaaminen päiväkirjoihin kertoo tutoroinnin tärkeydestä edelleen. Vähäiset myönteiset kuvaukset saattoivat merkitä sitä, että tarpeita vastaavaa tutorointia pidettiin nyt toisella jaksolla itsestäänselvyytenä, josta ei tarvinnut erikseen mainita. Vasta häiriötilanne laukaisi tarpeen kirjoittaa asiasta yksityiskohtaisia kommentteja päiväkirjoihin. Samanlainen ilmiö näkyi toisella harjoittelujaksolla muissakin asioissa päiväkirjakirjoituksissa.

## 6.5 Työn ja vapaa-ajan vuorottelu

Opiskelijat kirjoittivat toisen harjoittelujakson aikana päiväkirjoihinsa selvästi vähemmän vapaa-ajan vietostaan kuin ensimmäisellä harjoittelujaksolla. Vaikutti siltä, että kurssikavereiden ja ryhmän tuki ei ollut enää välttämätöntä: osa opiskelijoista halusi jopa lähteä yksin harjoittelujaksolleen, mikäli heidän henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaansa sopi paremmin järjes-

tää harjoittelujakso eri ajankohtana kuin toisten projektissa mukana olevien opiskelijoiden.

### **6.5.1 Työn ja vapaa-ajan sekoittuminen: ”Viikonloppuna suunnittelemme pienet osastotunnit, joita alamme joka päivä toteuttaa”**

Edelleen opiskelijat tuntuivat elävän harjoitteluosastonsa elämää niin kokonaisvaltaisesti, että he pohtivat vapaa-aikanakin osaston tapahtumia ja suunnittelivat töittensä järjestämistä sekä niiden järjeistämistä. Opiskelijoiden tämäntyyppiset päiväkirjakirjoitukset olivat välillä innostuneita, ja välillä he ilmaisivat kirjoituksissaan olevansa hyvinkin väsyneitä. Kirjoituksista saattoi päätellä, että väsymyksestään huolimatta heidän oli ikään kuin pakko jaksaa suunnitella vielä seuraavaa työpäivää selviytyäkseen siitä.

*Väsyneinä pitkästä päivästä palasimme asuntolaan keskustelemaan huomises-  
ta.*

Monet opiskelijat jatkoivat nytkin edellisen harjoittelujakson tapaa liikkua vapaapäivinä laitosasukkaiden kanssa laitoksen ulkopuolella kaupoissa, kirkossa ja kahviloissa. He halusivat tarjota asukkaille tilaisuuden käydä pienen hetken siviilimaailmassa. Nämä tilanteet olivat edelleen monille laitosasuk-  
kaille ainutkertaisia mahdollisuuksia, sillä laitosten virolainen henkilökunta ei juuri osallistunut tällaiseen toimintaan, eivätkä asukkaat kyenneet siihen itse-  
näisesti.

*Tänään oli periaatteessa vapaapäivä, mutta käytännössä ei, kun käytiin kirkos-  
sa asukkaitten kanssa. Meiltä lähti neljä mun mukaan...*

*Kirkon jälkeen veimme potskut (potilaat?) toiseen kirkonkylään kahville. He  
istuivat tosi hartaina, kun tarjosimme heille oikeat kahvit, suitsut (tupakat) ja  
keksejä.*

Opiskelijat tiesivät aikaisempien kokemustensa perusteella, että heidän jär-  
jestämänsä tavallisuudesta poikkeava ohjelma oli hyvin merkityksellistä niille  
asukkaille, jotka saivat osallistua siihen. Opiskelijoilla oli näissä tilanteissa  
mahdollisuus melko pienellä huomaavaisuudella tarjota asukkaille elämyksiä  
ja saada itse tyydytystä toiminnoistaan. Joskus suunnitelmia oli jouduttu vii-  
me hetkillä muuttamaan odottamattomien vastoinkäymisten vuoksi. Varmis-  
taakseen, etteivät laitosasukkaat joutuisi pettymään, opiskelijat kävivät usein  
vapaa-aikanaan edellisenä iltana vielä varmistamassa osastoillaan, että esi-  
merkiksi seuraavan päivän suunnittelulle retkelle ei ollut ilmaantunut esteitä.

Jotkut opiskelijat tarjosivat laitosasukkaille tasavertaisuuden uudenlaisen osoituksen kutsumalla näitä omalle asunnolleen kylään. Opiskelijoiden kirjoitusten mukaan myös he itse olivat nauttineet näistä yhteisistä hetkistä, jotka onnistuivat pieniä kommelluksia lukuun ottamatta hyvin. Asukkaat olivat olleet iloisia ja hämmentyneitäkin saamistaan vierailukutsuista, sillä he eivät olleet opiskelijoiden kirjoitusten mukaan koskaan aikaisemmin päässeet kenenkään laitoksen työntekijöihin kuuluvan kotona käymään.

*Torstai-iltana kutsuin naiset (naisosaston asukkaat) meille. Kaheksan + yks miesasukas tuli. Ja oli tosi kiva ilta. Juotiin kahvia ja syötiin runsaasti, laulettiin, leikittiin ja luin yhen tarinankin.*

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä näihin muutamien opiskelijoiden järjestämiin kutsuihin. Päiväkirjakirjoituksissa oli kielteisiäkin kommentteja silloin, kun toisella osastolla harjoittelemassa ollut opiskelija oli kutsunut laitosasukkaita opiskelijoiden yhteisiin asuintiloihin kyläilemään. Opiskelijat eivät kuitenkaan tiettävästi keskustelleet keskenään tilanteiden aiheuttamista kielteisistä tunteista.

Joidenkin opiskelijoiden päivittäisiin rutiineihin alkoi tämän harjoittelujakson aikana kuulua, että työntäyteisen harjoittelupäivän jälkeen he menivät illan kuluessa osastolleen järjestämään asukkaille vielä vapaa-ajan ohjelmaa. Liikuntatiloja sai käyttää opiskelijoiden kirjoitusten mukaan vain iltaisin, ja toisaalta hyväkuntoiset asukkaat työskentelivät päivisin laitosalueella, eivätkä siten voineetkaan päivisin osallistua järjestettyyn ohjelmaan. Laitosasukkaiden ja työntekijöiden tyytyväisyys ja innostus näytti palkitsevan ja innostavan opiskelijoita järjestämään kerran toisensa jälkeen asukkaille toimintaa iltaisin.

*Illalla vedin taas urheilutunnit. Pojat ja henkilökunta ovat tosi tyytyväisiä järjestämäni ohjelmaan.*

Jotkut laitosasukkaat olivat niin innostuneita opiskelijoiden päivisin järjestämästä virkistysohjelmasta, että he pyytelivät opiskelijoilta ”lisäohjelmanumeroita”, joita opiskelijat vapaa-aikoinaan järjestivät.

*Naiset (naistenosaston asukkaat) alko vaatiin, että tulkaa vielä kerran laulaan, ja me sit illalla mentiin.*

Toisinaan asukkaiden ja oman harjoitteluosaston työntekijöiden ilahduttaminen edellytti opiskelijoilta runsasta vapaa-ajan käyttöä valmisteluihin. Esimerkiksi yöleipomisesta oli kuvauksia päiväkirjoissa.

### **6.5.2 Rauhan ja virkistystyksen löytäminen: ”Illalla kävimme vielä kurkistamassa yöelämää”**

Vaikka opiskelijat eivät vaikuttaneet tällä harjoittelujaksollaan yhtä riippuvaisilta omasta ryhmästään kuin edellisellä jaksolla, viettivät he nytkin pareittain vapaa-aikaansa, jos kaksi saman ryhmän opiskelijaa oli yhtä aikaa harjoittelujaksolla. Opiskelijat muodostivat suurempia ryhmiä silloin, kun paikalla sattui olemaan yhtä aikaa muiden oppilaitosten suomalaisia opiskelijoita. Päiväkirjakirjoitusten mukaan yhteiset iltamenot ja viikonloppujen retket ympäri Viroa virkistivät opiskelijoita. Välillä opiskelijoilla vaikutti olevan sellainen tunne, että poispääsy laitosalueelta (jolla asuntolatkin sijaitsivat) oli jaksamisen ehto.

*Lähdimme ihmisten ilmoille (lähimmän kaupungin nimi), jotenkin helpotti päästä vähän pois näistä ympyröistä.*

Vapaa-aikaan kuului myös mahdollisuus hiljaiseen rentoutumiseen tai opiskelijaa kulloinkin kiinnostavaan puuhailuun. Välillä päiväkirjakommentit viestivät opiskelijoiden kotiutumisesta omaan asuntoonsa ja paineettomasta ja rauhallisesta elämisestä Virossa.

*Kyllä nyt illalla on suloista vain istua takan ääressä ja ajatella.*

Edellisellä harjoittelujaksolla voimakkaasti esille tullut vertaistuen tarve ei näkynyt tällä jaksolla päiväkirjakirjoituksissa. Opiskelijat näyttivät pitävän kurssikaveriensa mukanaoloa tai heidän puuttumistaan luonnollisena, sovittuna asiana, josta ei tarvinnut erikseen kommentoida. He kaikki vaikuttivat henkisesti vahvoilta ja tyytyväisiltä vallitseviin järjestelyihin. Sellaisia ristiriitailanteita, jotka olivat edellisellä kerralla luoneet voimakkaan vertaistuen tarpeen, ei tällä jaksolla tullut vastaan.

### **6.5.3 Yhteenkuuluvuus hoitokodin työntekijöiden kanssa: ”Illaksi kutsuimme sairaan-hoitajan kylään”**

Opiskelijoiden sopeutuminen ja jopa sulautuminen virolaisen laitoksen työyhteisöön näkyi siinäkin, että he ystävystyivät entistä kiinteämmin ja syvemmin joidenkin työntekijöiden kanssa. Näiden ystävien kanssa vierailtiin päiväkirjojen mukaan iltaisin vastavuoroisesti. Vierailut vaikuttivat olevan opiskelijoille merkittäviä tapahtumia, sillä kyläilyjä kuvailtiin päiväkirjoissa yksityiskohtaisesti.

*Illaksi kutsuimme osastomme sairaanhoitajan (sairaanhoitajan nimi) (enkelisai-  
raanhoitaja) kylään. Hän toi meille tapansa mukaan tuliaisiksi itse tekemäänsä  
omenahilloa.*

Kyläilyihin yhdistettiin myös hyöty: opiskelijat ja työntekijät keskustelivat oman osastonsa tilanteesta. Näiden keskusteluiden kuvauksesta havaitsi, että opiskelijat ystävystyivät sellaisten työntekijöiden kanssa, jotka olivat opiskelijoiden kanssa samaa mieltä osaston toiminnasta ja sen kehittämisestä. Keskusteluissa opiskelijat saivat jakaa omia tuntemuksiaan ja he saivat myös vahvistusta ajatuksilleen ja suunnitelmilleen. Opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä, kun olivat saaneet osastoilta kannattajia itselleen ja ajatuksilleen.

*(sairaanhoitajan nimi) kanssa puhuimme hoitotyön edistymisestä (laitoksen  
nimi). Vielä on paljon tekemistä! (sairaanhoitajan nimi) oli sitä mieltä, että  
asenteissa on vielä muuttamista.*

Joskus kyläiltäessä opiskeltiin myös kieliä. Tällä jaksolla kysymys ei kuitenkaan ollut opiskelijoiden viron kielen osaamisen paikkaamisesta, vaan työntekijöiden halusta oppia suomen kieltä opiskelijoiden opastamana. Opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä sekä omaan kielitaitoonsa että pyyntöihin toimia kielen opettajina.

*Illalla (työntekijän nimi) vieraili luonamme. Hän pyysi toissapäivänä, että  
opettaisimme hänelle suomen kieltä.*

Vapaa-ajan yhteiset tapahtumat työntekijöiden kanssa saattoivat olla suomalaisille opiskelijoille myös itsetuntoa kohottavia tilanteita. Vaikutti siltä, että kaikki harjoittelulaitoksen työntekijät tunsivat suomalaiset opiskelijat tällä toisella harjoittelujaksolla. Vapaa-ajan yhteistyö johtajien kanssa ja suomalaisten opiskelijoiden erityisasema tuli konkreettisesti esille laitoksissa järjestetyissä suurissa juhlatilaisuuksissa. Esimerkiksi sotsiaalhooldajakoulutuksen lähiopetusjaksojen loppujuhllaisuuksissa suomalaiset opiskelijat nostettiin ohjelmanumeroiden kautta erilaiseen asemaan kuin virolaiset opiskelijat ja työntekijät.

*Illalla saimme kuulla, että meitä tarvitaan henkilökunnan juhlissa tiputanssia  
esiintymään. Muut numerossa esiintyvät ovat paikan johtaja ja apulaisjohtaja  
(molemmat mainittu etunimeltä).*

## 6.6 Harjoittelukokemuksen merkitys opiskelijoille

Opiskelijat eivät tällä kertaa pohtineet päiväkirjoissaan suoraan harjoittelukokemuksen merkitystä itselleen. Kuitenkin kirjoituksissa oli sellaisia pohdin-

toja ja ilmaisia, jotka osoittivat, että tämäkin harjoittelujakso kasvatti ja kehitti opiskelijoita monin tavoin.

### **6.6.1 Ammatillinen kasvaminen: ”Ehkä itse syöllistyy siihen, että aliarvioi potilaita”**

Tämän harjoittelujakson merkitys opiskelijoiden ammatilliselle kasvamiselle näkyi päiväkirjakirjoituksissa heidän oman koulutusalsansa ja yleensä koulutuksen merkityksen pohdintana. Toisinaan päiväkirjatekstin asiasisällöstä saattoi päätellä opiskelijan aikaisemman kirjoituksissa ilmenneen yksioikoisen ajattelun tai havainnoinnin kehittyneen laajemmaksi tai syvällisemmäksi, vaikka opiskelija ei pohtinutkaan asioita oman itsensä ja kehittymisensä näkökulmasta.

Tyypillinen päiväkirjoissa näkynyt opiskelijoiden ajattelun laaja-alaisumisen osoitus oli että, että he pohtivat laitosasukkaita yksilöinä näiden toimintakykyisyyden ja arkielämässä selviytymisen kautta. Aikaisemmin opiskelijat olivat enimmäkseen pohtineet vastaavia asioita itsensä ja oman ammatillisen osaamisensa eli oman tilanteesta selviytymiskykyensä näkökulmasta. Opiskelijat ilmaisivat kirjoituksissaan hämmästyä, kun huomasivat asukkaiden selviytyvän itsenäisesti monista tilanteista.

*Se on todella hämmästyttävää, kuinka monesti itse on yllättynyt potilaan omasta kapasiteetista. Ehkä itse syöllistyy siihen, että aliarvioi potilaita sekä tekee ongelmia sellaisista asioista, mitkä ei todellisuudessa ole ongelmia.*

Edellä mainitun kaltaiset yllätykset saattoivat tulla esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelijat eivät ehtineet auttamaan yhtäaikaan useita asukkaita. Näin asukkaat ikään kuin vahingossa saivat aikaa ja mahdollisuuden yrittää selviytyä itsenäisesti.

Opiskelijoiden päiväkirjoissa oli paljon sellaisia tilannekuvauksia, joista saattoi päätellä että he olivat oivaltaneet näennäisesti pienten ja kapeasti ajatellen merkityksettömien tilanteiden merkityksen.

*... naiset (osaston asukkaat) keskustelelee enemmän keskenään. Ne ei pelkästään istu, vaan sanoo sanan silloin tällöin. Varsinkin, jos mä oon luku jotain lehteä tai on pidetty tuolijumppaa, ne saattaa innostua puhuun enemmänkin ja välillä heittää herjaa ja kiusoittelee toisiaan.*

Opiskelijoiden kirjoituksista näkyi, että he iloitsivat vilpittömästi näistä havaitsemistaan pienistä uusista asioista. Päiväkirjoista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat olivat tarkoin harkinneet kirjoitustaan ja yhtälailla jättäneet tarkoituksella myös selittämättä kirjoituksensa. He ilmeisesti luottivat päiväkirjan lukijan oivallukseen ja kykyyn tunnistaa heidän kehittymisensä.



Opiskelijat alkoivat myös uudella tavalla arvostaa koulutuksen merkitystä, kun he huomasivat sosiaalhooldajakoulutuksessa olevan henkilökunnan työtavoissa ja asenteissa tapahtuneen muutoksen. Opiskelijat viittasivat kirjoituksissaan useissa yhteyksissä koulutuksen myönteiseen merkitykseen. Koska he itsekin olivat opiskelijoita, nämä havainnot saattoivat kohottaa heidän omaa itsetuntoaan.

*Ihan positiiviset filarit... tunnen, että kehitystä on tapahtunut täällä ja ennen kaikkea koulutuksen vuoksi.*

### **6.6.2 Persoonallinen kehittyminen: ”No, yllätys, yllätys, ... ennakkoluulot ovat pettäviä”**

Päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijat pohtivat eri yhteyksissä omia asenteitaan ja niiden muuttumista. He tuntuivat tiedostavan oman aikaisemman jyrkän ja yksioikoisen asennoitumisensa. Tämä aiheutti opiskelijoissa noloistumista ja hämmästyksiä. Toisaalta kirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat osasivat iloita avarakatseisemmasta ja joissakin tilanteissa tasa-arvoisemmasta itsestään.

*...nyt jälkeenpäin ihan hävettää, kuinka jyrkkiä olimme...*

*No, yllätys, yllätys, ... ennakkoluulot ovat pettäviä... todella upea hetki sekä meille että varmasti potilaille.*

Opiskelijat pohtivat kirjoituksissaan myös omien asenteidensa ja kärkevien huomioidensa syitä. Päiväkirjoissa saattoi olla ensin esimerkiksi jonkin toimintatavan moittimista, mutta hetken kuluttua opiskelijat palasivat kirjoituksessaan samaan tilanteeseen, ja pehmensivät ja lievensivät sitä tai esimerkiksi kyseenalaistivat omien havaintojensa totuudenmukaisuuden.

*...no, tähän saattoi kyllä vaikuttaa myös se, että olin todella vähän aikaa katso-massa heidän harjoituksiaan...*

Oma aikaisempi kiivas syytely ja äänekäs puuttuminen asioihin oli useiden päiväkirjapohdintojen aihe. Aikaisemmista kirjoituksista saattoi havaita opiskelijoiden odottaneen, että kaiken huonon pitäisi pystyä muuttumaan hyväksi heti, kun tilanne on havaittu. Nyt he joissakin tilanteissa ymmärsivät muutosprosessien vaatiman ajan.

*Tajusin, että muutokset eivät tapahdu hetkessä tai määräyksestä.*

*Toisaalta tajusin, että sellaiset konfliktit kuuluu aina muutoksiin.*

Persoonalliseen kasvamiseen voidaan katsoa kuuluvan myös kulttuurien välisen mustavalkoajattelun muuttumisen lievemmäksi. Opiskelijat pyrkivät nyt

kirjoitustensa mukaan löytämään hyvää ja huonoa sekä virolaisesta että suomalaisesta kulttuurista.

*Toisaalta paikalla on myös paljon annettavaa meille länsimaalaisille.*

## 6.7 Reflektointi lukukauden lopussa

Totuttua tapaa noudattaen koko harjoittelujaksoon osallistunut suomalaisryhmä, opiskelijat ja tutoropettajat, kokoontui lukukauden lopussa. Tutkija-tutorin johdolla käytiin läpi päiväkirjoihin kirjoitettujen merkittävien tapahtumien keskeinen sisältö, ja opiskelijat nostivat jälleen muutaman heitä eniten puhuttelevan aiheen yhteisen arvioinnin pääalueiksi.

### 6.7.1 Vieläkin kulttuurieroista: *”Tulee syyllinen olo, kun oon vieny tätä länsimaista hapatusta sinne”*

Suomen ja Viron väliset kulttuurierot olivat reflektiokeskustelussa nytkin ensimmäinen opiskelijoita voimakkaasti puhutteleva aihe. Keskustelussa kulttuurieroista puhuttiin eri tavoin kuin päiväkirjoihin oli kirjoitettu. Opiskelijoiden katsantokanta vaikutti laajentuneen ja osin vahvistuneen toisen harjoittelujakson kokemusten jälkeen.

Suomalaisuutensa kautta syntynyt kuva suomalaisista ja suomalaisuuden näkeminen virolaisilmin oli voimakkaita tunteita herättävä keskustelunaihe. Opiskelijat kokivat, etteivät voineet ylpeillä suomalaisuudella, kun virolaisten mielestä suomalaiset olivat rahoillaan kerskailevia kovaäänisiä ja humalaisia turisteja. Keskustelussaan opiskelijat näyttivät häpeävän suomalaisten itsestään virolaisille antamaa kuvaa. Muutamat opiskelijat olivat jo harjoittelujaksonsa aikana pohtineet asiaa päiväkirjoissaan.

*Kyllä se onkin tynpeen näköistä, kun sä jossain välissä katot sitä keski-ikästä turistiporukkaa... se on melkoista pompottamista kaupassakin, aika härskisti...*

*Se on sitä, kun Suomessa ei voida päteä, niin Eestiin pitää mennä pätemään.*

Opiskelijat kertoivat, että he itse olivat halunneet antaa harjoittelulaitoksensa itsestään korostuneenkin päinvastaisen kuvan kuin virolaisilla oli yleisesti suomalaisista. He eivät olleet halunneet herättää kielteisiä tunteita harjoittelulaitostensa henkilökunnassa. Pieninkin mahdollisuus sellaiseen, että opiskelijoita olisi pidetty rehvastelijoina, oli haluttu sulkea pois.

*Kyllähän siellä sit varottiin laittamasta hienompia vaatteita päälle ja ettei vaan ärsytä... että ollaan nyt vähän paremmista olosuhteista.*

*... tuntee itte, että on niinku lumpuissa välillä. Mullakin on sellaset levähtäneet toppakengät...*

Laitosharjoittelun aikana opiskelijat osoittivat pukeutumisvalinnoillaan vahvaa itsetuntoaan. Samalla he saattoivat olla myös virolaisille malleja ja rohkaisijoita olemalla omia vaatimattoman näköisiä itsejään (opiskelijat tiesivät, että työntekijöiden pienet palkkatulot asettivat näille paljon rajoituksia). Kuitenkin opiskelijat ilmaisivat arvostavansa virolaista kulttuuria ja siihen kuuluvaa ulkoisen olemuksen merkityksen korostamista.

*Eestissä nainen on nainen. Se ei oo niinku suomalainen poikanainen.*

Erityisen tärkeä kokemus opiskelijoille reflektiokeskustelun perusteella oli se, kun he olivat saaneet virolaisilta hoitokotien työntekijöiltä palautetta omasta käyttäytymisestään. He hämmästelivät, kuinka pienellä vaivalla yleinen mielikuva suomalaisista saatiin muuttumaan.

*Se (toisen osaston virolainen työntekijä) sano, että te ootte niin ihania. Me ihmeteltiin, että mikä vimma sillä on kehua koko ajan meitä, vaikka me ei tehty edes samassa paikassa töitä. Aina, kun se näki, se sano, että te ootte niin mukavia hänelle. Hyvä, kun oli sanottu edes, että "tere"...*

Elettyään nyt kahteen otteeseen jonkin aikaa Virossa opiskelijat alkoivat kiinnostua virolaisen yhteiskunnan tilanteesta aikaisempaa laajemmin. Reflektiokeskustelussa otettiin kantaa vallitsevaan tilanteeseen eri näkökulmista: oman länsimaisuuden ja muutoksen alkuun panemisen sekä Viron entisen ja nykyisen poliittisen järjestelmän näkökulmista. Keskustelu ei ollut mustavalkoista, vaan asian eri puolet huomioon ottavaa.

*Opiskelija 1: ....ehkä se syyllisyys siitä, että nyt ne on alkanut miettiä asioitansa ja asemaansa. Mulle tulee ainakin ittelle, että mä (voimakkaasti painottaen) oon sen aiheuttanut... se on tän projektin aiheuttamaa... Nyt mä oon vieny tätä länsimaista hapatusta sinne.*

*Opiskelija 2: Ennen ne on olleet onnellisen tietämättömiä asioista. Nyt ne on saaneet tietää, että parempaakin on olemassa ja tarjolla.*

*Opiskelija 3: Tieto ahdistaa.*

*Opiskelija 1: Ja kateutta tulee.*

*Opiskelija 4: Ei oo pelkästään myönteinen asia.*

*Opiskelija2: Tiedon jano on hirveen suuri siellä, mitä haluttais tietää: kerro ja näytä nyt.*

*Opiskelija 4: Niillä nousee silmien eteen erilaisia visioita.*

*Opiskelija 2: Ei oo ollut mahdollista ajatella eri näkökulmista.*

*Opiskelija 1: Pikkuhiljaa tulee semmoista, että heilläkin on omia toivomuksia... Se on se yhteiskunnallinen tilannekin, nyt ne uskaltaa sanoakin mielipiteitään...*

Tässä keskustelun osassa opiskelijat ilmaisivat, että he kokivat tuntevansa hyvin virolaisen yhteiskunnan tilanteen. Opiskelijat luonnehtivat virolaista yhteiskuntaa pimennossa olleeksi ja Suomeen verrattuna paljon kaikenlaisessa kehityksessä jäljessä olevaksi.

Toisaalta opiskelijat tunsivat tarvetta nähdä asioista eri puolia ja ikään kuin puolustella ja löytää selitystä havaitsemiinsa puutteisiin:

*Opiskelija 1: Mitä meidän osastonlääkärikin kerto, että kun oli Neuvostoliitto, niin kyllä oli kaikki paremmin, oli lääkkeitä, ruokaa, vaatteita, tutkimusvälineitä ja hoitajia.*

*Opiskelija 2: Koko yhteiskunta elää hirveen vaikeeta aikaa.*

*Opiskelija 3: Se on niin nuori valtio, mutta se on kehittynyt hirveen nopeasti koko yhteiskunta.*

Opiskelijat olivat päiväkirjoissaan pohtineet laitosten työntekijöiden koulutuksen merkitystä laitosasukkaiden elämänlaadun paranemiselle. Kirjoituksissa oli todettu, että kun työntekijät saivat lisää tietoa sekä taitoja, heidän asenteensa muuttuivat. Nyt reflektiokeskustelussa koulutuksen merkitys ja vaikutus tuotiin esille uudestakin näkökulmasta. Koulutus ja siitä saatu tutkinto takasi opiskelijoiden käsityksen mukaan yksilöille erilaisen aseman yhteiskunnassa. Samalla opiskelijat ilmaisivat arvostavansa oman alansa koulutusta.

*Koulutuksesta ne työntekijät saa ihmisarvon. He on nyt jotakin. He on ammatissa, jossa on järki ja arvot. Se tuo turvallisuuden tunnetta. Sielläkin on pelkoa, että pistetäänkö pois... Nyt heillä on ammatti ja ne saa ehkä parempia töitä kuin naapuri, jolla ei ole mitään koulutusta.*

Kulttuuriin liittyvässä keskustelussa tuli edelleen esiin, että sellaiset tilanteet, jotka eivät sujuneet opiskelijoiden odotusten ja toivomusten mukaan, koettiin kulttuurisidonnaisiksi eroiksi suomalaisten ja virolaisten välillä.

*Onko se vähän niinku eestiläistä mentaliteettia, että se on mielialasta kiinni, että mikä kiinnostaa? Jos se on hyvä päivä, niin joo, mutta jos on huono päivä, niin ei.*

Keskustelun perusteella vaikutti, että kulttuurisuuteen oli helppo vedota risti-riitatilanteissa.

## 6.7.2 Samaan harjoittelupaikkaan palaamisen merkitys:

***”...tulee semmoinen kauhea kunnianhimo, että haluaa saada jotaki pysyvää kehitystä”***

Opiskelijat kertoivat kokeneensa monista eri näkökulmista mielekkäänä tilanteen, jossa heillä oli ollut mahdollisuus palata takaisin samaan virolaiseen harjoittelupaikkaan. Samalla kun keskustelua käytiin toistuvan harjoittelun hyödyistä, muutamalla opiskelijalla nousivat vielä voimakkaasti mieleen ensimmäisen harjoittelujakson kielteiset kokemukset. Jotkut kertoivat epäriittäneensä viime hetken saakka laitokseen paluuta edellisen jakson järkytysten muistuttua lähtiessä mieleen.

*Kun mietin, että lähenkö toisen kerran. No, joo mä sitouduin tähän lähtemi-  
seen, voi itku. Kyllä sitä mietti vielä viimesenäkin iltana, kun pakkas, että mitä  
mä siellä teen...*

*Ensimmäisellä kerralla se tuntu niin kuin olisi saanut kylmän suihkun joka iki-  
nen päivä niskaansa niiltä muilta hoitajilta... Toisella kerralla, kun mentiin,  
niin me mietittiin, että mennäänkö me tosiaankin tonne osastolle sisään. Että  
mitä me täällä tehdään... Sit ne oli siellä: te tulitte, te, juuri te. Nimetkin ne  
muisti ihan kuin apteekin hyllyltä. Sitä katteli niinku seinille, että onko toi se  
sama ihminen, joka haukku mua päin naamaa...*

Tunnelma oli heti vaihtunut päinvastaiseksi kuin edellisellä harjoittelukerralla. Aivan uudenlainen harjoittelujakso oli päässyt alkamaan, kun opiskelijat olivat keränneet rohkeutensa ja astuneet oman harjoitteluosastonsa ovesta sisään ja tavanneet osaston tuttuja työntekijöitä.

Keskustelussa todettiin, että ihminen tarvitsee aikaa sopeutuakseen uuteen tilanteeseen. Näiden kahden harjoittelujakson tapauksessa se tarkoitti opiskelijoiden kokemuksen mukaan sitä, että prosessi olisi jäänyt monin tavoin keskeneräiseksi, mikäli he eivät olisi enää palanneet harjoitteluosastolle virolaiseen hoitokotiin. Harjoittelujakson onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeäksi muodostunut opiskelijoiden ja osaston työntekijöiden välinen myönteinen suhdekin pääsi joissakin tapauksissa vasta toisen harjoittelujakson aikana kehittymään osapuolia tyydyttäväksi. Tutuus ja henkilöiden erottuminen omiksi persoonallisuuksikseen oli koettu tärkeäksi.

*Kun on saanut henkilökuntaan kontaktin, niin helpomminhan ne avautuu. Tulee  
luottamus. Ne luottaa siihen, että nää ihmiset (opiskelijat) osaa ja ne on tuttuja,  
joille voi puhua. Nekin niinku näkee, että on ammattitaitoa.*

*Me ollaan selkeesti henkilöidetty siellä (hoitokodin nimi) just meidän majan  
(osaston) opiskelijoiksi.*

Samanlainen ajan merkityksellisyys tuli opiskelijoiden arvioinnissa esille myös kaikessa tutustumisessa ja asioiden hahmottamisessa ja oppimisessa.

Toistuvia harjoittelujaksoja saattoi tarkastella ikään kuin saman etenevän prosessin osina. Opiskelijat totesivat, että prosessi vaatii aikaa ja sille on annettava sitä riittävästi.

*Mikä tahansa, kun menee ensimmäistä kertaa, sulla menee aina aikaa, kun sä katot ensin ympäristös ja mietit, että mitäs minä täällä teen.*

Mahdollisuus suorittaa toistuva harjoittelujakso samassa paikassa ja sitoutua tähän ympäristöön oli opiskelijoiden mielestä tärkeää myös heidän oman asennoitumisensa ja oppimisensa kannalta. Kun opiskelijat tiesivät, että he pääsisivät jatkamaan aloittamaansa työtä, he kertoivat olleensa motivoituneempia ja pyrkineensä parempiin suorituksiin kuin olisivat pyrkineet perinteisellä yksittäisellä harjoittelujaksolla.

*Se on just niin, että se motivaatio kasvaa ja siellä tulee niinku pakonomainen... niinku pakko tehdä... tulee semmoinen kauhea kunnianhimo, että haluaa saada jotaki pysyvää kehitystä. Ei tyydy välttämättä semmoisiin pikkujuttuihin. En mä sitä sano, että haaveilen jotakin ihan mielettömiä linjauksia, mutta...*

*Jos et mee sinne enää uudestaan, niin onko sitä mielenkiintoa lähtee mitään isompaa juttua ajatteleen.*

Kielitaito oli muodostunut harjoittelujaksojen aikana yhdeksi selviytymisky-symykseksi. Toisen harjoittelujakson jälkeen tilanne kuitenkin katsottiin sel-laiseksi, että jokainen oli pärjännyt kielitaidollaan. Osa opiskelijoista osasi hyvin viron kieltä ja osa oli oppinut sujuvasti käyttämään sekakieltä. Myös kielen oppimisessa opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että kielitaidosta ei tullut ”kertakäyttötavaraa”, vaan viron kieltä tarvitsi usealla harjoittelujaksolla.

*Nyt osas kieltäkin taas enemmän ihan pelkästään kokemuksenkin kautta. Viittii-kö sitä edes yhtä kertaa varten opiskella sitä kieltä.*

*Tuollahan (toisessa laitoksessa) ei puhu kukaan suomea. Osa potilaista puhuu pelkkää venäjää. Me käytetään potilaita... ensin miettii itte viroksi ja ne poti-laat tulkaa sen venäjäksi.*

Opiskelijat kertoivat joutuneensa harjoittelujaksoihin osallistumisensa vuoksi sekä virolaisten työntekijöiden että omien kurssikavereiden hämmästelyn kohteeksi. Heidän oli pitänyt eri tilanteissa selittää ja puolustaa haluaan olla Viro-projektissa mukana. Opiskelijat olivat tavallaan hyvillään harjoittelunsa herättämästä kiinnostuksesta, sillä samalla he pääsivät vakuuttamaan ratkai-sunsa mielekkyyttä.

*Luokkakaverit kysyy, että mitä varten sä siihen Viroon sitouduit, miks se on sulle niin tärkeä juttu. Selitä nyt niille, että mä haluan sinne (lausutaan painok-kaasti), mä haluan nähdä ne ihmiset ja mä haluan tehdä, nähdä ja kokea... elää tavallaan sen muutoksen mukana.*

Toisen harjoittelujakson jälkeen opiskelijat pitivät Virossa suorittamiaan harjoitteluja niin myönteisinä kokemuksina, että heidän mielestään aloitettua prosessia oli tarkoituksenmukaista jatkaa alkuperäisen suunnitelman mukaisesti seuraavallakin lukukaudella.

*Nyt on sitten sellainen filis, että mikä se päivä on... milloin meillä on kenttä (harjoittelujakso) Suomessa, että kai me päästään varmasti Viroonkin.*

### **6.7.3 Oman toiminnan arviointi: ”Vähän niinku tuntu, että tää nyt on arkea...”**

Arviointia omasta toiminnasta ja sen onnistumisesta oli harjoittelujakson aikaisissa päiväkirjakirjoituksissa opiskelijoiden pitkiin työpäiviin ja runsaaseen tekemiseen nähden hyvin vähän. Sama näkyi reflektiokeskustelussa: opiskelijat pitivät toimintaansa virolaisessa hoitokodissa ikään kuin itsestään selvänä. Toisin kuin ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen enää ei tunnettu tarvetta keskustella epävarmuudesta ja hämmennyksestä.

*Se kirjoittaminen oli silloin (ensimmäisellä harjoittelujaksolla) helpompaa. Tuntui, että niitä asioita oli niin hirveesti, mistä vois kirjoittaa. Sitä kirjoitti, kun pääsi töistä ja kirjoitti ja kirjoitti tuntitolkulla. Nyt oli silleen, että päiväkirja... mitäköhän siihen keksis. Mitäköhän mulle on sattunut. Vähän niinku tuntu, että tää nyt on arkea...*

Opiskelijat vertailivat edellisen harjoittelujakson suorituksiaan tämänkertaisen jakson vastaaviin suorituksiin: toisen harjoittelujakson alussa heistä oli tuntunut, että edellisellä kerralla he olivat tehneet niin paljon, ettei nyt olisi mahdollisuuksia yltää samanlaisiin suorituksiin. Paineet olivat kuitenkin keskustelemalla helpottaneet ja opiskelijat olivat rauhoittuneet.

*Me juostiin niinku päättömät kanat viimeksi siellä... me pantiin kaikki alulle... Nyt tuntu, että voidaanko me enää saadakaan niin paljon, mitä eka kerralla... puhuttiin laivalla... vähän niinku pohjustettiin itteämme, ettei se oo sitten mikään pettymys...*

Jokainen opiskelija oli saanut harjoittelujaksonsa aikana eri tilanteissa myönteistä palautetta onnistumisestaan. Keskustelussa opiskelijat kertoivat työntekijöiltä saamastaan suorasta palautteesta ja siitä, kuinka heitä oli keuhuttu vertaamalla toisiin hoitokodeissa harjoitelleisiin opiskelijoihin. Opiskelijat totesivat kuitenkin, että vertailukohteina olleet opiskelijat olivat olleet vain yhdellä harjoittelujaksolla samoissa hoitokodeissa. Opiskelijat totesivat, että heidän luomansa myönteisen kuvan kautta työntekijät ja johtajat ajattelivat heidän oppilaitoksessaan olevan vain hyviä opiskelijoita.

*...ne (toisten osastojen työntekijät) sano, että sanokaa nyt sinne Suomeen (opilaitokseenne), että ne lähettää meillekin omat opiskelijat...*

Keskustelussa opiskelijat ottivat vielä esille, että harjoittelupaikan tuttuus oli tuonut myös ongelmia: he olivat joutuneet osittain mukaan niihin muutosprosesseista johtuviin kielteisiin ilmiöihin, joissa henkilökunta eli ja sinnitteli opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikana. Erityisesti toisessa laitoksessa opiskelijat olivat kokeneet raskaaksi seurata erilaisia ristiriitoja aiheuttaneita tilanteita ja ottaa niihin kantaa keskusteluissa. He kokivat, että heidän ensimmäiseen harjoittelujaksoon verrattuna erilainen asema virolaisessa työyhteisössä toi uusia velvoitteita.

*Mä olin nyt henkisesti paljon väsyneempi kun mä tulin Eestistä. Se muutos siellä... mä en tiennyt, oonko mä lintu vai kala. Todella piti kelata, että mitä tekee, mitä puhuu, kelle sanoo mitäkin ja kun se meidän majan tilanne...*

*... viimeksi, kun sä olit siellä, niin sä pystyit heitteleen juttuja ihan tosta noin vaan, mutta nyt ne todellakin kuuntelee ja painaa ne mieleensä. Sitä on pakko miettiä, mitä sanon, vai onko hiljaa...*

Suomalaiset opiskelijat totesivat kokevansa, että nyt heillä oli ollut psykologisestikin uudella tavalla vastuullinen asema omalla osastollaan.

#### **6.7.4 Tutoroinnin tarpeellisuus: ”Kaipas tukee, että apua, nyt on paniikki”**

Kuten jo päiväkirjakirjoitustenkin perusteella oli voinut päätellä, opiskelijoiden tutoreiltaan saama tai saamatta jäänyt tuki nousi yhdeksi reflektoinnin teemaksi. Keskustelutilanteessa tutoropettajien ja opiskelijoiden oli mahdollisuus arvioida annetun ja saadun ohjauksen onnistumista kasvotusten.

Ohjauksen riittämättömyyttä kokeneet opiskelijat ottivat heti esille harjoittelun aikana saadussa ohjauksessa koetut ristiriitatilanteet. Opiskelijat kertoivat kokemuksensa ja sen, että olisivat tarvinneet enemmän ohjausta. Opettajat puolustelivat tilannetta. Suoria sopimuksia jatkotoimenpiteistä ei kuitenkaan tehty.

*Opiskelija 1: Niinkun tekin olitte nyt siellä viikon... mulle jäi todellakin pulttia...kyl mä näin, että sä tunsit huonoa omaatuntoa siitä, mutta kyl mä kuitenkin jäin kaipaamaan...*

*Opiskelija 2: Olis niinku yhdessä lyöty päämme yhteen ja katottu, mitä me touhutaan ja mitä te touhuutte.*

*Opiskelija 1: Mä en oleta sitä, että opettaja antaa mulle ne tavoitteet, että mitä mä meen tekemään, vaan että olis enemmän siinä yhteistyössä, että lähtis ajamaan...*



- Opettaja 1:* Meillä oli just samaan aikaan koulutusviikko (laitosten työntekijöiden koulutus)... ei meillä todellakaan jäänyt kaksisesti aikaa missään vaiheessa. Hämmästyttävää, miten paljon se koulutus vei siitä viikosta aikaa ja sitten siihen tuli yllättäen... ei sitä osannut arvata etukäteen.
- Opettaja 2:* Vaikka me ajateltiin etukäteen, että se olisi hyvä ajoitus, kun ollette yhtä aikaa koulutuksen kanssa.

Toisen ryhmän opiskelijat näyttivät haluavan lieventää tilannetta ja osoittaa, ettei ongelma ollut kaikille yhteinen:

*Opiskelija 3:* Mekin oltiin (laitoksen nimi) sotsialhooldajien koulutusviikolla. Mun mielestä se oli niin mielenkiintoista itselle... saatiin tuntumaa siihenkin puoleen. Eihän me siinä kaivattukaan sitä ohjausta.

Opiskelijoiden mielestä ohjausta olisi pitänyt jatkaa vielä heti sen jälkeen, kun he olivat saapuneet Suomeen. Tässäkin tilanteessa osa opiskelijoista halusi antaa omalle tutorilleen sellaista palautetta, että kaikki eivät olleet kokeneet samoin.

- Opiskelija 1:* Mä oon aina sanonutkin, että pitäis olla enemmän tällaisia koukousia...
- Opiskelija 2:* Heti, kun tulee sieltä, että on sellainen purkutilanne. Tutori on siinä kokeneempi... että mihin suuntaan on menossa, onko ylittännyt rajoja ja kannattaako ensi kerralla...
- Opiskelija 3:* Niinhän meillä on aina ollutkin.
- Opettaja:* Tää on kaiken kaikkiaan niin iso kuvio, että joutuu sietämään myös sitä, että ei tiedä vielä, mikä suunta on oikein. Sillä tavalla en haluakaan oikeestaan asettua sellaiseen rooliin, että aina löytyis vastaus, mutta että mietittäis, että mitähän vois kokeilla...

Esille tulleet puutteet osoittivat, että kokeneetkin opiskelijat tarvitsivat tukea ja ohjausta ollessaan tutussakin harjoittelupaikassa vieraassa maassa. Arviointikeskustelussa korostettiin vielä opettajan ja opiskelijoiden välisten puhekontaktien tärkeyttä.

*Ne puhelut oli sitä oikeeta ohjausta, mitä kaipasi. Kaipas tukee, että apua, nyt on paniikki. Että kaikki kaatuu päälle.*

Edelleen opiskelijat halusivat myös saada opettajalta vahvistusta harjoittelujakson aikana tekemilleen ratkaisuille.

*...mä meinaan sillä linjalla, että kun tulee sellaisia yhtäkkisiä tilanteita, niin suunnilleen tietäis, että mitä opettaja ajattelee siitä.*

Opiskelijoille tuntui olevan myös tärkeää, että he olisivat keskustelleet ja samalla valmistautuneet yhdessä opettajansa kanssa harjoittelujaksolla mahdol-

lisesti eteen tuleviin tilanteisiin. Valmistautuminen auttaisi opiskelijoiden mukaan selviytymään yllättävistäkin tilanteista. Arviointikeskusteluissa todettiin useaan kertaan, että puhelinyhteydetkään eivät ole aina kiireellisissä tilanteissa mahdollisia ja opiskelijat joutuisivat tekemään itsenäisesti tai keskenään pikaista kannanottoa vaativia ratkaisuja.

### **6.7.5 Jatkosuunnitelmia: ”Sillain sais niinku siirtämällä siirrettyä sitä toimintaa heidän toiminnaksi, kun sitä valmistais sen virolaisen kanssa”**

Opiskelijat ja tutoropettajat alkoivat suunnitella toisen harjoittelujakson kokemusten perusteella seuraavan syksyn harjoittelujaksoa. Keskustelu oli vilkasta ja innostunutta. Keskeinen ajatus tulevaisuuden pohdinnassa oli se, että harjoittelujaksoilla pyrittäisiin suunnitelmallisesti hyödyntämään opiskelijoiden opiskeluvaihetta ja lukukauden opetussuunnitelmaa. Lisäksi opiskelijat nostivat keskeiseksi tavoitteeksi jatkuvuuden turvaamisen Viroon liittyvässä työskentelyssä.

Keskustelussa todettiin, että opiskelijoiden opinnot olivat sellaisessa vaiheessa, että riippumatta omasta opiskelusuuntauksestaan he saattoivat seuraavalla lukukaudella sujuvasti yhdistää opiskelutavoitteensa ja kursseihinsa liittyvät tehtävät virolaisen harjoitteluosastonsa toiminnan kehittämiseen. Jokaisella opiskelijalla oli myös opinnäytetyönsä suunnitteilla tai tekeillä. Kaikkien opinnäytetyön teema liittyi Viro-projektiin. Harjoittelujaksoa aiottiin hyödyntää sekä opinnäytetyön tekemiseen että muihin opiskeluvaiheen tehtäviin.

*... ketkä on niin pitkällä omissa opinnoissa... että kyllä siellä varmasti on sellaisia teema-alueita, kun ajattelee esimerkiksi tota hoitopeda-kaks -kurssia (hoitopedagogiikan syventävä kurssi), että voisko...*

Opiskelijoiden aloittamien toimintojen jatkuvuutta suunniteltiin vahvistettavan seuraavalla lukukaudella siten, että entistä tehokkaammin ja systemaattisemmin kaikki toiminta pyrittäisiin suunnittelemaan ja toteuttamaan yhdessä virolaisten laitosten työntekijöiden kanssa.

*Opiskelija 1: Ollaan oltu semmoisessa jumppasalissa. Ei siihen tarvita mitään niin ihmeellistä. Eikä sitä estä kukaan toteuttamasta. Ottaa siihen ehkä sitte mukaan jonkun paikallisen ihmisen, joka on koulutuksessa ja yrittääkin sitte siirtää...*

*Opiskelija 2: Sillain sais niinku siirtämällä siirrettyä sitä toimintaa heidän toiminnaksi, kun sitä valmistais sen virolaisen kanssa.*

Uudeksi ilmiöksi edelliseen harjoittelujaksoon verrattuna opiskelijat totesivat nyt molemmissa hoitokodeissa sen, että virolaiset työntekijät olivat tehneet ehdotuksia opiskelijoiden toiminnaksi. Opiskelijat totesivat olleensa ensimmäisellä harjoittelujaksollaan turhautuneita, kun olivat havainneet, että heidän aloittamansa uudistukset näyttivät olevan voimassa ainoastaan heidän harjoittelujaksonsa ajan. Jatkosuunnitelmiin kuului, että pyrittäisiin entistä tehostetummin saamaan aikaan pysyviä uudistuksia tekemällä yhteistyötä virolaisten kanssa. Opiskelijat totesivat, ettei heidän oma työskentelynsä olisi merkittävää ilman yhteistyötä virolaisten kanssa.

*... ensimmäistä kertaa elämässäni kuulin (laitoksen nimi), että henkilökunta ehdotti, että mitä voitais tehdä... sitä oli ihan tyrmistynyt, kun sieltä tuli tämmöistä...*

*Saatais myös niitten toivomuksia, mitä ne ajaa takaa ja mitä ne haluais...sehän olis siis todella makee juttu, jos saatais vielä semmoinen aikaiseksi. Sit musta tuntuu, että tää systeemi alkais oikein kunnolla pelata...*

Opiskelijat suunnittelivat tehostavansa myös keskinäistä yhteistyötään oppilaitoksessa. Esimerkiksi oppilaitoksen ilmoitustaulut aiottiin ottaa aktiiviseen käyttöön.

*Edelliset oppilaat vois kirjoittaa, mitä ne on tehny... Pitäis olla joku systeemi, että olis selkeet tavoitteet paperilla ja mitä on tehty, että täällä Suomessa vois jo lukea ja valmistautua seuraavalle kerralle... että nyt siellä on toimintaterapiat, että mitä mä voisin tuoda Suomesta. Että vois jo Suomessa itekin suunnitella ja panna vaikka keräyksiä pystyyn...*

Lisäksi sovittiin, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus osallistua seuraavalla lukukaudella projektikokouksiin, joissa tähän asti olivat kokoontuneet ainoastaan oppilaitoksen Viro-projektiin kuuluvat opettajat. Opiskelijat katsoivat, että näin heillä olisi mahdollisuus pysyä kaikin puolin ajan tasalla projektin ja laitosten kehittämissuunnitelmissa. Kuluneen harjoittelujakson aikana muuttamat opiskelijat olivat kokemuksensa mukaan joutuneet noloon tilanteeseen, kun he olivat touhukkaana menneet tekemään harjoittelulaitoksensa johtajalle sellaisia ehdotuksia, joita olikin jo pitkään projektin puitteissa laitoksessa pohdittu.

Reflektiokokouksen lopuksi kaikki kokoukseen osallistuneet opiskelijat ja tutoropettajat totesivat, että Viro-projektista oli tullut heidän yhteinen hankkeensa.

*Kyllä huomaa, että tämä projekti on lähentänyt ihmisiä toisiinsa.*

*Tää projekti on tosiaan lähentänyt meitä toisiinsa. Mun luokkakaveritkin on alkanut moikkaamaan (tutoropettajan etunimi), että tossahan menee sen (opiskelijan oma nimi) ohjaaja...*

Keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta pidettiin tärkeänä sekä henkilökoh-  
taisesta että projektin onnistumisen ja kehittämisen näkökulmasta.

## **6.8 Yhteenveto opiskelijoiden toisen harjoittelujakson kokemuksista**

Saapuessaan toisen kerran tuttuun virolaiseen hoitolaitokseen kaikki opiske-  
lijat saivat osakseen vastaanoton, joka kertoi, että he olivat tervetulleita. Sekä  
oman osaston työntekijät että laitosasukkaat osoittivat jälleennäkemisen rieh-  
mua. Opiskelijat, jotka olivat edellisellä harjoittelujaksolla työntekijöiden  
suhtautumisesta saaneet kielteisen kokemuksen, olivat yllättyneitä ja häm-  
mentyneitä lämpimästä vastaanotosta. Aluksi opiskelijat hämmästelivät,  
kuinka laitosten ja oman osaston puitteita oli kohennettu. Ympäristö ja olo-  
suhteet vaikuttivat paljon paremmilta kuin edellisellä harjoittelujaksolla. Kui-  
tenkin viimeistään parin päivän kuluttua saapumisesta opiskelijat putosivat  
jälleen rajusti maan pinnalle huomatessaan, että moni asia oli parantunut vain  
pinnallisesti. Todellisuus kaikkiin ulkoiisiin puitteisiin ja henkilökunnan toi-  
mintaan liittyen koettiin edelleen tunteita kuohuttavan huonoksi. Suomi-Viro  
-vertailua esitettiin jälleen. Nyt, kun opiskelijat tunsivat harjoitteluympäristön  
ennestään, he kykenivät vertailemaan aikaisempia ja uusia kokemuksia. Uu-  
deksi epäkohdaksi opiskelijat havaitsivat muutokset yhden harjoitteluosaston  
ilmapiiriympäristössä.

Pian kuitenkin monenlaiset tehtävät veivät opiskelijoiden huomion ja  
heidän tunteensa helpottuivat. Mielialat olivat usein korkealla, ja opiskelijat  
löysivät jälleen paljon myönteisiä asioita. Ikäviksi koetuille asioille pyrittiin  
löytämään selityksiä. Yksittäisiä henkilöitä ei syytetty epäkohdista, opiskeli-  
jat päinvastoin kokivat empatiaa henkilökuntaa kohtaan ja useissa tilanteissa  
pyrkivät samaistumaan heidän asemaansa. Suomi-Viro -vertailuja esitettiin  
edelleen, mutta nyt kulttuureita käsiteltiin tasapuolisesti. Päiväkirjakirjoituk-  
set olivat usein virolaisuutta arvostavia. Kun opiskelijoiden oma suvaitsevai-  
suus kasvoi, he odottivat samaa myös ympäristöltään. Päiväkirjoissa oli pal-  
jon pohdiskelua erilaisista syy- ja seuraussuhteista. Harjoittelujakson päättö-  
essä hyvästely oli haikeaa opiskelijoille, henkilökunnalle ja laitosasukkaille.

Vuorovaikutus suomalaisten opiskelijoiden ja virolaisten työntekijöiden  
välillä oli molempia osapuolia tyydyttävää. Enää ei laitosten osastoillakaan  
ollut eroja työntekijöiden suhtautumisessa osalta. Useissa tilanteissa opiske-  
lijat otettiin ikään kuin työyhteisöiden jäseniksi. Henkilökunta tosin pyrki  
edelleen hyötymään opiskelijoiden yhteydenpidosta laitosten johtajiin. Lep-  
poisan työrauhan ja yhteisöllisyyden näkyvä merkki olivat opiskelijoiden ja  
työntekijöiden yhteiset kahvi- ja ruokailuhetket. Opiskelijoiden ei tarvinnut

enää jännittää vuorovaikutustilanteita ja yrittää väkisin miellyttää työntekijöitä. Vuorovaikutus syveni opiskelijoiden ja joidenkin työntekijöiden välillä myös henkilökohtaisen ystäväystymisen tasolle. Vuorovaikutusta helpotti tällä harjoittelujaksolla opiskelijoiden aikaisempaa parempi kielitaito.

Toisella harjoittelujaksolla luonteenomaisia piirteitä opiskelijoiden työskentelyssä olivat itseluottamus, vastuunotto ja -tunto, suunnitelmallisuus ja päätöksentekovalmius. Useille opiskelijoille omalla osastolla annettu uusi tehtävänimikkeinen asema antoi mahdollisuuden suorittaa vaativampia tehtäviä kuin aikaisemmin. Opiskelijoiden työpäivät kuluivat nopeasti ja yleensä mielekkäitä tehtäviä suorittaessa. Virolaiset työntekijät olivat kiinnostuneita opiskelijoiden järjestämisestä opetustuokioista. Useat opiskelijat liittivät työntekijöiden ohjauksen osaksi jokapäiväisiä työtehtäviään. Opettajana ja ohjaajana toimiminen antoi opiskelijoille onnistumisen kokemuksia. Päiväkirja- kirjoituksissa näkyi välillä ylimielisyyttä opiskelijoiden arvioidessa virolaisten osaamista. Ylimielisyys ei kuitenkaan näkynyt toiminnassa, ja opiskelijat saivat tärkeäksi kokemaansa myönteistä välitöntä ja välillistä palautetta aikaansaannoksistaan laitoksen henkilökunnalta ja asukkailta.

Tällä jaksolla opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa paljon vähemmän hoitosuhteistaan kuin edellisellä jaksolla. Sen sijaan esittämistään uudistus- ehdotuksista ja niiden toimeenpanemisesta monet opiskelijat kirjoittivat runsaasti. Vaikka opiskelijat olivat päiväkirjojen mukaan pääosin tyytyväisiä omaan osaamiseensa ja aikaansaannoksiinsa, he tunsivat välillä epävarmuutta ja turhautumistakin, kun laitoksissa vallitseva toimintakulttuuri oli ristiriidassa heidän oppimansa tiedon ja ammattitaidon kanssa. Lisäksi työtehtävien tullessa tällä jaksolla vaativammiksi kuin aikaisemmin myös vaatimukset opiskelijoiden osaamista kohtaan olivat suuremmat. Enää ei esimerkiksi riittänyt viron kielen hallinta, vaan opiskelijoiden olisi eri tilanteissa pitänyt osata vengäjäkin. Opiskelijat tekivät työtä vastuuntuntoisesti ja ottivat sellaistaakin vastuuta itselleen, jota heidän ei opiskelijoina olisi tarvinnut ottaa. Monien asioiden näennäisyys ja ajan puute turhauttivat opiskelijoita välillä.

Tutoropettajien antama tuki ja kannustus ei tuntunut olevan opiskelijoille enää niin merkittävää kuin edellisellä harjoittelujaksolla, sillä siitä kirjoitettiin nyt vähemmän. Kirjoituksissa oli nyt aikaisempaa selkeämmin tuotu esille myös tyytymättömyys saatuun ohjaukseen ja tukeen. Yksittäiset opiskelijat olivat kokeneet suoranaista laiminlyöntiä saamatta jääneen ohjauksen vuoksi. Heille tutorin antama tuki ja ohjaus olisi tämän perusteella kuitenkin ollut merkittävä tapahtuma.

Opiskelijat eivät olleet tällä harjoittelujaksolla enää yhtä riippuvaisia opiskelijatovereistaan kuin edellisellä jaksolla. Osa heistä oli yksin ja osa pareittain suorittamassa harjoittelujaksoaan. Työaika ja vapaa-aika sekoittuivat edelleen; välillä oli kysymys vapaaehtoisesta työajan jatkamisesta, toisinaan opiskelijoiden oli pakko suunnitella illalla seuraavan päivän ohjelmaa

selviytyäkseen uudesta päivästä itseään ja työyhteisöä tyydyttävällä tavalla. Vapaa-aikaa vietettiin myös virkistytymällä ja tutustumalla lähialueisiin. Monet opiskelijat tapasivat myös vapaa-aikanaan niitä osastonsa työntekijöitä, joiden kanssa he olivat ystävystyneet.

Virolaisessa hoitokodissa suoritetun toisen harjoittelujakson ammatillista ja henkilökohtaista merkitystä opiskelijoille on vaikea erottaa toisistaan. Päiväkirjakirjoituksissa oli kuitenkin havaittavissa opiskelijoiden kehittymistä konkreettisten tehtävänsuoritusten lisäksi siinä, että he pyrkivät syventämään ja laajentamaan ajatteluaan ja katsantokantojaan. Päiväkirjoihin oli kirjoitettu paljon itsetutkistelua ja pohdintoja asioiden eri näkökulmista.

Harjoittelujakson jälkeen opiskelijoiden ja tutoropettajien yhteisessä arviointikeskustelussa nousi esille muutama opiskelijoita erityisesti puhutteleva tähän harjoittelujaksoon liittynyt kokemus. Näistä tärkein oli jälleen suomalaisen ja virolaisen kulttuurin väliset erot. Opiskelijat kertoivat häpeävänsä suomalaisten turistien luomaa suomalaisuuden kuvaa. He itse halusivat erottua virolaisten yleisestä käsityksestä esimerkiksi pukeutumalla korostetun vaatimattomasti. Opiskelijat tunsivat myös syyllisyyttä siitä, että he olivat osaltaan aiheuttaneet laitosten työntekijöiden tyytymättömyyttä, kun nämä olivat saaneet vaikutteita uusista asioista ja näkökulmista. Opiskelijat kokivat, että he ymmärsivät historian kaikkeen vaikuttavan merkityksen virolaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi suomalaisten opiskelijoiden mielestä länsimainen hyvinvointi-Suomi erottui selvästi vasta kehitymisvaiheessa olevasta Virosta.

Samaan harjoittelupaikkaan palaamisen merkityksen saattoi opiskelijoiden mielestä ymmärtää vasta jälkikäteen. Opiskelijoiden mielestä heidän kasvu- ja oppimisprosessinsa olisi jäänyt kesken, mikäli heillä ei olisi ollut mahdollisuutta päästä palamaan tuttuun laitokseen. Heidän kokemuksensa oli, että kaikinpuolinen motivaatio kasvoi, kun pääsi jatkamaan aloittamiaan tehtäviä ja suunnitelmia ja ajan kuluessa myös näkemään tulosta tekemisestään. Myös kielitaito kehittyi ja sitä motivoitui kehittämään, kun tiesi, että kieltä tarvitsi usealla harjoittelujaksolla. Omia tehtäviään opiskelijat pitivät tuttuina ja arkipäiväisenäkin, koska he olivat jo päässeet sisälle osastonsa elämään. He kokivat joutuvansa ottamaan uudenlaista vastuuta sanoistaan ja tekemisistään, koska virolaiset olivat kiinteämmin ja kiinnostuneemmin mukana heidän toiminnoissaan.

Jatkosuunnitelmina seuraavalle harjoittelujaksolle esitettiin tämän jakson puutteiden korjaamista. Opiskelijat pitivät tärkeänä etenkin oman toiminnan muuttamista yhä kiinteämmäksi yhteistyöksi virolaisten kanssa. Näin varmistettaisiin toiminnan jatkuminen hoitokodissa opiskelijoiden harjoitteluiden loputtuakin. Lisäksi pidettiin tarpeellisena lisätä opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä ja kanssakäymistä silloin, kun heidän harjoittelujaksonsa ovat eri aikoina.

## 6.9 Opiskelijoiden toisen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon

Opiskelijoiden palaaminen edelliseltä lukukaudelta tuttuun laitokseen ja tulle osastolle aiheutti heille uuden tunnepitoisen ja prosessinomaisesti etenevän kokemussarjan. Päiväkirj kirjoitusten perusteella saattoi päätellä, että opiskelijat ikään kuin palasivat samanlaiseen vaiheeseen, jossa he olivat olleet ensimmäisen harjoittelujaksonsa alussa kohdatessaan virolaisen hoitokodin ensimmäistä kertaa. Kulttuurishokkiprosessin (Andrews & Boyle 1995, Furnham & Bochner 1990, Hanson & Fox 1995, Johnstone 1995, Haskins 1999, Kinoshita & Bowman 1998, Koistinen 1998, 1999, Leon 2000, Ward 1999, Winkelman 1994) mukaisesti nytkin alkuinnostuksen jälkeen tapahtui selvä ”arkeen palaaminen”, joka päiväkirj kirjoituksissa näkyi mielialojen muutoksena ja havaintojen valikoitumisena kielteisiksi. Myöhemmin, harjoittelujakson jatkuessa ja opiskelijoiden sopeutuessa jälleen laitoksen elämänrytmiin, heidän kokemansa tunteetkin muuttuivat neutraalimmiksi kuin harjoittelujakson alussa.

Opiskelijoiden kokemusten taantuminen herättää kysymyksen, etenikö heidän ensimmäisellä harjoittelujaksollaan kokemansa kulttuurishokki kuitenkaan kaikkien vaiheiden kautta loppuun. Andrews ja Boyle (1995) kuvaavat kulttuurishokkiprosessin viisivaiheiseksi yleisesti kuvatun nelivaiheisen prosessin sijaan. Heidän jaottelunsa mukaan suomalaiset sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opiskelijat olisivatkin päässeet ensimmäisellä harjoittelujaksollaan vasta prosessin kolmanteen vaiheeseen, johon kuuluu ”pinnallinen sopeutuminen ja kulttuurishokista selviytyminen”. Opiskelijat eivät toisen harjoittelujaksonsa alussa jatkaneet prosessia siitä, mihin he edellisellä kerralla olivat päässeet, vaan koko prosessi alkoi ikään kuin alusta. Toisellakaan harjoittelujaksolla opiskelijat eivät Andrews ja Boylen esittämän jaottelun mukaan olisi päässeet prosessin viimeiseen vaiheeseen, ”aitoon selviytymiseen”.

Ensimmäisellä harjoittelujaksolla selvästi esille tullut ennakkoluuloinen asenne (van Dijk 1984, Duckitt 1994, Cheng 1998, McFadden 1999, Kiselica 1999) oli nyt päiväkirj kirjoitusten mukaan vähentynyt. Esimerkiksi van Dijk (1984) kuvailemaa ennakkoluuloisuuden näyttäytymistä näkyi päiväkirj kirjoitusten sanavalinnoissa enää vain satunnaisesti ja hyvin vähän. Myös stereotyyppiseksi katsottavaa ajatusmallia (Baumgart & Halse 1999, van Dijk 1984, 1993, Duckitt 1994, Soutar & Grainger 1999, Sue & Sue 1990, White 1998) esiintyi päiväkirj kirjoituksissa paljon vähemmän kuin ensimmäisellä harjoittelujaksolla, jolloin henkilöt ja tilanteet olivat olleet opiskelijoille vie raampia kuin nyt.

Etnosentrisyys (Abdullah 1995, Alitolppa-Niitamo 1993, Andrews & Boyle 1995, Baker 1997, Cheng 1998, Duckitt 1994, Liebkind 1994, Perreault & Bourhis 1999, White 1998) sen sijaan oli edelleen voimakkaasti esillä suomalaisten opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa. Etnosentrisyydelle oli tavallaan olemassa sosiaalinen tilaus virolaisissa laitoksissa, kun sekä opiskelijat itse että osastojen työntekijät olivat huomanneet monissa tilanteissa suomalaisten hallitsevan teoreettisesti laitostyöhön liittyviä osa-alueita paremmin kuin virolaiset työntekijät. Esimerkiksi suomalaisten opiskelijoiden järjestämät opetustuokiot olivat suosittuja. Nämä tavallaan luonnostaan syntyneet ja perustellut tilanteet laajenivat kuitenkin monesti molemminpuoliseen oletukseen opiskelijoiden asiantuntijuudesta sellaisissakin tilanteissa, kun esimerkiksi suomalaisten vähäinen kokemus olisi edellyttänyt toisenlaisia odotuksia heidän osaamisestaan (huomattakoon kuitenkin, että suurin osa kokemattomimmista suomalaisista opiskelijoista ei palannut enää Viroon toiselle harjoittelujaksolle).

Suomalaiset opiskelijat pitivät suomalaisuutta normina ja normaaliuden mittana ja ilmentymänä (ks. Alitolppa-Niitamo 1993, Andrews & Boyle 1995, Simpson & Yinger 1985). Kun virolaiset työntekijät eivät täyttäneet tätä normia, suomalaisten kaikkivoipaisuus näyttäytyi monissa tilanteissa. Opiskelijoille etnosentrinen asennoituminen oli myös selviytymisehto ja toi heille turvallisuuden tunteen (esim. Simpson & Yinger 1985). Toisenkaan harjoittelujakson olosuhteissa opiskelijoilla ei ollut vielä voimavaroja yrittää päästä pois omasta etnosentrisestä asennoitumisestaan (ks. esim. Clair & McKenry 1999). Harjoittelujakson reflektiotilanteessa he kuitenkin osoittivat tunnistavansa omaa etnosentristä toimintaansa. He tosin eivät käyttäneet termiä etnosentrismi. On myös huomattava, että suuri osa opiskelijoiden etnosentrismistä pohjautui päiväkirjakirjoitusten mukaan opiskelijoiden tarpeeseen tarjota laitosasukille mahdollisimman hyvää hoitoa ja monipuolisia virikkeitä (Abdullah 1994; ks. myös Nousiainen 1998: toiminnalliset taidot). Opiskelijoiden kokemusten mukaan laitosasukkaat olisivat joutuneet tyytymään vähäisempään ja yksipuolisempaan huolenpitoon ilman opiskelijoiden työpanosta ja asioihin puuttumista.

Opiskelijat jäivät edelleen lähes täysin vaille tarvitsemaansa lähiohjausta (esim. Helakorpi & Olkinuora 1997); puhumattakaan henkilökohtaisesta lähiohjaajasta (Munnukka 1997). Koska opiskelijoiden oli kuitenkin tarkoitus oppia (Opetushallitus 1996), ja opettaja oli kaukana (ks. myös Kirkpatrick 1991), he olisivat tarvinneet ohjausta myös työntekijöiltä. Työntekijöiden ja opiskelijoiden opiskelu- ja kulttuuritaustaerot estivät kuitenkin ohjauksen antamisen ja mahdollisesti myös sen vastaanottamisen (ks. Sue & Sue 1990: länsimainen kaikkivoipaisuus suhteessa toisenlaisen historian ja taustan omaaviin ihmisiin; ks. myös em. etnosentrisyyttä käsittelevät tutki-



mukset). Opiskelijat joutuivat näin ollen jälleen toimimaan itseohjautuvammin kuin mihin heillä olisi ollut edellytyksiä.

Kun päiväkirjakirjoituksia tarkastelee Grow'n (1991, 199–207) ajatuksin, vaikuttaa siltä, että opiskelijat olivat ammatillisten työtoimintojen suhteen itseohjautuvuudessaan toisessa ("kiinnostunut") tai kolmannessa ("sitoutunut") vaiheessa työskennellessään harjoitteluosastolla. Molemmissa vaiheissa opiskelija tarvitsee ohjausta ja ennen kaikkea tukea ja kannustusta. Opiskelijoiden oma voimakas kokemus tarpeesta saada ohjausta ja tukea tuli päiväkirjakirjoitusten lisäksi esille myös harjoittelujaksojen jälkeen pidetyssä reflektiokokouksessa. Muunlainen, niin ikään tärkeä, vuorovaikutus henkilökunnan kanssa onnistui tällä harjoittelujaksolla paljon tyydyttävämmin kuin ensimmäisellä jaksolla. Vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot kuuluvat myös oleellisena osana ammatilliseen kasvamiseen ja ammattitaitoon (ks. esim. Nousiainen 1998, Metsämuuronen 1998, Peltari 1997).

Reflektiokokoontumisen merkitys koettiin tämänkin harjoittelujakson jälkeen tärkeäksi (ks. myös Bailey 1995, Burton 2000, Burnard 1995). Yhteisen keskustelun ja kokemusten vertailun aikana opiskelijat kykenivät yhteistoiminnallisesti arvioimaan omaa toimintaansa sekä toistensa toimintaa ja esittämään kehittämisideoita seuraavaa harjoittelujaksoaan varten. Kriittisyys etnosentrisyyttä kohtaan (ks. myös Clair & McKenry 1999), kielitaidon paraneamisen merkitys uuteen kulttuuriin sopeutumisessa sekä virolaisten työntekijöiden mukaan saamisen tärkeys (ks. Florida & Boca 1994, Jokinen ym. 1998, Leininger 1991, 1995, 1998, Ray 1998: transkulttuurinen hoitotyö) nousivat myös reflektiokokouksessa hyvin voimakkaasti esille opiskelijoiden arvioidessa harjoittelujaksonsa onnistumista ja suunnitellessa seuraavaan jaksoon valmistautumista.

Kontekstin ja tilanteen (ks. 2.1.4 ja 3.2) vaikutus oli edelleen voimakas. Tämä näkyi opiskelijoiden päiväkirjoihin kirjoittamina tunneilmaisuuksina ja yksityiskohtien huomioimisena. Kontekstin kokeminen vaikutti tietoisemmalla kuin edellisellä harjoittelujaksolla: opiskelijat arvioivat kontekstissa tapahtuneita muutoksia niin ulkoisten puitteiden kuin esimerkiksi työntekijöiden työskentelytapojen osalta. Aikaisempaan harjoittelujaksoon verrattuna kontekstin/situaation tiedostamisessa tapahtui laajeneminen ilmapiiriympäristöön. Oppimisen siirtovaikutus, transfer (ks. 2.1.4 ja 3.2), toimi jälleen voimakkaasti: opiskelijat sovelsivat kotimaassaan oppimaansa tietotaitoa virolaiseen hoitokotiympäristöön. Erityisesti tämä näkyi opiskelijoiden järjestämässä ohjaustuokioissa, joissa heillä oli mahdollisuus tuoda esille monipuolisesti omaa ammatillista osaamistaan.



## 7 Kolmannen harjoittelujakson kokemukset: ”Itseohjautuvaa työskentelyä ja uudenlaista ymmärtämistä”

Tämä harjoittelujakso oli jälleen erilainen kuin edellinen. Päiväkirjaan kirjoittamisessa erilaisuus näkyi siinä, ettei kirjoittaminen ollut enää ilmeisesti kaikille yhtä merkityksellistä kuin se aikaisemmillä harjoittelujaksoilla oli ollut. Osa opiskelijoista kirjoitti päiväkirjoihinsa lähes saman tyylisesti kuin aikaisemminkin, mutta osalla päiväkirjoissa oli lähinnä omaan opinnäytetyöhön liittyviä muistiinpanoja ja kommentteja.

### 7.1 Kulttuurissa eläminen

Opiskelijoiden kokemukset olivat kirjoitusten mukaan edelleen osin kulttuurisävytteisiä, joskaan dramatiikan hakemista ja kuohuttavia tunteita kirjoituksissa ei näkynyt. Myöskään aikaisemmin esille tullutta prosessinomaista vieraaseen kulttuuriin liittyvien kokemusten muuttumista ei enää ollut havaittavissa. Opiskelijat ja virolaiset työntekijät elelivät rinnakkain toisiinsa sopeutuen.

#### 7.1.1 Työyhteisöön kuuluminen: ”*Vaikka täällä ei aina olekaan niin hauskaa, niin odotan jo innolla seuraavaa kertaa*”

Alusta lähtien opiskelijoiden kolmannelle harjoittelujaksolle tunnusomainen piirre oli tutuus. Kaikki opiskelijat kävivät ensimmäiseksi ikään kuin ohimennen tervehtimässä ”työtovereitaan” omalla harjoitteluosastollaan ennen kuin järjestivät asumisensa. Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa ei ollut havaittavissa jännitystä eikä pelkoa tulevaa harjoittelujaksoa kohtaan.

*Ajatuksemme oli käydä osastolla piipahtamassa ja sitten siirtyä...*

Opiskelijoiden osallisuus ja yhteenkuuluvuus työyhteisöön tuli esille päiväkirjakirjoituksissa eri vivahteina ja monissa tilanteissa. Opiskelijat vaikuttivat

tyytyväisiltä huomattaessaan, että heitä pidettiin merkittävinä työyhteisön jäseninä.

*(työntekijän nimi) jutteli meille kuin vanhoille tutuille ja toinen sanitar (hoito-apulainen) (oli syksyllä, mutta ei viime keväänä) katseli ja kuunteli hämmästellessen. (ensiksi mainitun työntekijän nimi) tavallaan ylpeili meidän tuntemisella...*

*Istuimme kahvilla... juttelimme niin hoitamisesta kuin politiikastakin. Saimme viestin, että olemme tervetulleita takaisin ja olemme kuin omat työntekijät.*

Opiskelijoiden elämä harjoitteluosastolla vaikutti luonnolliselta ja jopa arkipäiväiseltä. Opiskelijat eivät yleensä kokeneet suuria tunnekuohuja. Välillä oli ilon ja innostuksen hetkiä ja välillä päiviin kuului joitakin pieniä murheita. Kuitenkin oleminen omalla osastolla vaikutti tasaisen turvalliselta.

*Päivä tuntui menevän kuin siivillä. En tiedä, ehkä alan pikkuhiljaa jälleen viihtyä täällä.*

*Vaikka täällä ei aina olekaan niin hauskaa, niin odotan jo innolla seuraavaa kertaa. (jotkut opiskelijat aikoivat ennen ammattiin valmistumistaan vielä keran palata hoitokotiin)*

Opiskelijoiden aikaisemman itseriittoisuuden ja oman erinomaisuuden kokemisen lieventyminen näkyi joskus päiväkirjakirjoituksissa esimerkiksi siten, että he saattoivat pohtia omia puutteitaan ja osaston työntekijöiden virheitä samanarvoisina. Oman rajallisuuden kokeminen oli ikään kuin opiskelijoita työntekijöitä yhdistävä tekijä.

*Olen pikkuhiljaa oppinut tuntemaan ja pitämään henkilökunnasta. Onhan jokaisella puutteensa, niin minullakin, mutta paljon on hyvää...*

Päiväkirjakirjoitukset ilmensivät välillä työyhteisöön kuuluvuutta siten, että opiskelijat kokivat oman harjoitteluosastonsa ja välillä koko laitoksen murheet myös omiksi ongelmikseen. Samaistuminen työntekijöihin näytti kirjoitusten perusteella voimakkaalta ja opiskelijoilla vaikutti olevan selkeä tahto pyrkiä ratkaisemaan tai ainakin helpottamaan ongelmia.

*... lääkkeitä ei kuitenkaan ole, joten pakko on jotain keksiä, ettei osasto mene aivan sekaisin...*

### **7.1.2 Teidän ja meidän kulttuurit: ”Byrokratia tuli jälleen vastaan”**

Vaikka opiskelijat usein selvästi pyrkivät kirjoituksissaan kätkemään kulttuurisen ajattelunsa, monenlaisissa jokapäiväisissä tilanteissa kulttuurien väliset erot edelleenkin hämmästyttivät opiskelijoita tai pakottivat heidät toimimaan

eri tavalla kuin he olisivat kotimaassa toimineet. Voimakkaita tunteita ei näiden erojen vuoksi kuitenkaan nyt kirjoituksissa ilmaistu. Suomalaisen ja virolaisen kulttuurin väliset erot todettiin vähäisellä tunnesävyllä väritettyinä tai jäsinkin neutraalisti ilmaisten.

*Ihmetyttää ihmisten jakoperuste. Miksi osa meidän (oman harjoitteluosaston) hyväkuntoisista vanhuksistamme ei ole... Mielenkiintoista.*

Kun aikaisemmin opiskelijat olivat päiväkirjakirjoituksissaan korostaneet jotakin kulttuurisidonnaiseksi kokemaansa tilannetta kirjoittamalla siitä yksityiskohtaisesti ja usein kauhistellen, nyt samanlaiset tilanteet todettiin yleensä puuttumatta yksityiskohtiin. Opiskelijat mainitsivat kirjoituksissaan kulttuurin mahdollisen vaikutuksen asioihin ja tilanteisiin.

*Kävi mielessä se, että pelkäävätkö he tekevänsä jotain väärin, vai onko kulttuuri muokannut toimenkuvan niin suppeaksi.*

Päiväkirjoissa saatettiin vihjaista peitellysti virolaiseen kulttuuriin kuuluvista toimintamalleista, jotka olivat opiskelijoiden mielestä huonoja. Esimerkiksi byrokraattisesta toimintamallista mainittiin painokkaasti ja kuitenkin kuin ohimennen:

*(työntekijän nimi) soitti (toisen vastaavan laitoksen nimi), jotta pääsisimme sinne käymään. Byrokratia tuli jälleen vastaan, kun johtaja ei ollut paikalla. Ylihoitaja ei voinut luvata mitään.*

Opiskelijoille oli kehittynyt voimakas myötätunto oman harjoitteluosaston työntekijöitä kohtaan. Kirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että vaikeuksista ja puutteista ei kirjoitettu siinä tarkoituksessa, että epäkohdilla päästäisiin kohahduttamaan. Opiskelijat ilmaisivat myötelämistään ja toivoaan siitä, että tilanne kääntyisi paremmaksi. Vaikutti siltä, että he kokivat osaston ja laitoksen vaikeudet osin myös henkilökohtaiseksi murheekseen.

*...enää ei ole enää varaa edes sähköön... lääkkeisiin ei enää ensi vuonna saa yhtään rahaa, nytkin rahat ovat loppu. Onneksi humanitäärinen kuorma saapuu näinä päivinä. Ehkä saamme vähän lääkkeitä...*

*Mieliala osastolla oli jotenkin matala... koskaan ole ollut näin huonoa tilannetta... lääkkeitä tarvitaan... kuulostaa pelottavalta...*

Opiskelijat oppivat myös käyttämään hyväkseen kulttuurien välisiä eroja. Omaan kulttuuritaustaansa vedoten he saattoivat olla ikään kuin eivät tietäisi paikallisia tapoja ja sääntöjä. ”Tietämättömyyden” turvin saattoi päästä tutustumaan sellaisiinkin paikkoihin ja tilanteisiin, joihin oman kulttuurin jäsenillä ei olisi ollut mahdollisuutta tai rohkeutta mennä.

*...mutta kun me olemme ”tyhmiä” suomalaisia, jotka eivät ymmärrä, minne vaikutusalueemme päättyy, niin siitä vaan sisään...*

### 7.1.3 Historia osana kulttuuria: ”Muistot menneestä elämästä ovat osalle hyvin arkoja”

Opiskelijat näyttivät kokevan kolmannella harjoittelujaksollaan entistä voimakkaammin virolaisen yhteiskunnan historian vaikutuksen laitoselämään. Tosin aikaisemminkin päiväkirjajaksoituksissa oli ollut poliittissävyyisiä kommentteja ja kannanottoja Viron historiaan. Nyt työntekijätkin ottivat välillä opiskelijat mukaan omiin yhteiskuntaa ja sen historiaa arvioiviin keskusteluihin. Tämän voi katsoa olleen työntekijöiltä voimakas luottamuksen ja yhteenkuuluvuuden ilmaus opiskelijoille. Suomalaiset opiskelijat pyrkivät päiväkirjajaksoitustensa mukaan pysymään osastolla käytävissä poliittissävyytteisissä keskusteluissa kuitenkin puolueettomina kuuntelijoina. Mikäli he ottivat kantaa, heidän asenteensa keskusteluissa vaikutti sovittelevalta ja uusia näkökulmia avaamaan pyrkivältä.

*Kulutimme suuren osan päivästä raha-asioista keskusteluun. Eli (työntekijän nimi) oli sitä mieltä, että Neuvostoliitto oli kuitenkin... Emme tuominneet sitä, mutta yritimme löytää positiivisia asioita...*

Päiväkirjajaksoitusten perusteella sai sellaisen kuvan, että opiskelijat ja työntekijät kokivat toisensa läheisiksi ja heidän keskinäisen suhteensa oli vailla jännitteitä. Keskustelut olivat hyvin henkilökohtaisia ja käsittelivät työntekijöiden kipeitäkin kokemuksia ja muistoja.

*Puhuimme hoitajien omista taustoista ja muistoista. Etenkin joulusta ja sen aiheudesta ennen. Uskonnosta puhuttiin...*

Myös monet sellaiset laitosasukkaat, jotka kykenivät verbaalisesti ilmaisemaan itseään, uskoutuivat opiskelijoille ja kertoivat menneisyytensä vaikeista kokemuksista. Tilanteet vaikuttivat puhuttelevan opiskelijoita ja herättävän heissä voimakasta myötätuntoa.

*Muistot menneestä elämästä ovat osalle (tai kaikille, jotka muistavat) hyvin arkoja. Kuolleita lapsia, aviopuolisoja, venäläisten... Kasvojen ilmeestä ja kehosta pystyin tulkitsemaan, kuinka vaikeaa monelle oli puhua asioistaan.*

Opiskelijat alkoivat kolmannen harjoittelujakson kokemustensa kautta selvästi pohtia uudella tavalla ihmisen elämänhistorian merkitystä tämän nykyiselle elämälle ja tavalle kokea asioita.

## 7.2 Harjoitteluosastolla tapahtuneiden muutosten arviointi

Opiskelijat arvioivat tälläkin harjoittelujaksolla osastollaan tapahtuneita muutoksia. Arvioinnin sävy ja sisältö oli osin tuttu edellisen harjoittelujakson kirjoituksista, mutta kirjoituksista löytyi paljon uudennlaisiakin vivahteita ja näkökulmia. Opiskelijat arvioivat kirjoituksissaan havaitsemiaan ja kokemiaan muutoksia usein puolentoista vuoden aikavälillä ensimmäisestä harjoittelujaksostaan alkaen.

### 7.2.1 Muutokset toimintaympäristössä: ”Huoneita oli myös muutettu parempaan suuntaan...”

Oman harjoitteluosaston fyysisessä toimintaympäristössä tapahtuneista muutoksista kirjoitettiin tällä harjoittelujaksolla vain hyvin vähän. Edellisen harjoittelujakson alussa opiskelijat olivat kirjoittaneet esimerkiksi luetteloita uusista esineistä, joita omalle osastolle oli hankittu ensimmäisen ja toisen harjoittelujakson välillä.

Päiväkirjoihin kirjoitetuissa muutamissa toimintaympäristön muutoksesta kuvaavissa maininnoissa oli konkreettisen muutoksen kuvailun lisäksi kerrottu muutoksen merkityksestä asukkaiden tai työntekijöiden elämälle.

*Aika hyvin, että on ajateltu yhteisiä tiloja alakertaankin, varsinkin, kun sinne on saatu väri TV. Sanitar (nimi) esitteli uutta järjestystä ylpeänä... nyt alakerassa on paikka, missä voi tavata vieraita.*

Se, että fyysisen ympäristön muutoksista kirjoitettiin enää vain vähän, saattoi tarkoittaa, etteivät olosuhteet nyt merkinneet opiskelijoille yhtä paljon kuin aikaisemmin tai että ulkoiset puitteet olivat jo niin hyvät, että niistä ei tunnettu tarvetta enää mainita. Opiskelijat olivat saattaneet myös tottua ympärilään oleviin vaatimattomiin ja puutteellisiin olosuhteisiin.

### 7.2.2 Muutokset henkilökunnan toiminnassa: ”Sanittaret tekivät potilaista kiitettävästi huomioita”

Opiskelijat kiinnittivät edelleen huomiota työntekijöiden työskentelytapaan ja -asenteisiin erilaisissa päivittäisissä työtilanteissa, joskaan päiväkirjakirjoituksissa toiminnan arviointi ei ollut aina suoraa arviointia. Opiskelijoiden arvoinnit työntekijöiden toiminnasta olivat kolmannella harjoittelujaksolla

aikaisempien harjoittelujaksojen vastaaviin päiväkirjajaksoihin verrattuna myönteisempiä.

Työntekijät olivat saaneet opiskelijoiden kokemuksen mukaan aivan uudenlaista rohkeutta ja aloitekykyä. Lähes päivittäin osastoilla tuli vastaan tilanteita, joissa opiskelijoiden hämmästykseksi työntekijät eivät entistä mallia noudattaen odottaneetkaan jonkun määräävän heille tehtäviä, vaan he saattoivat tilanteiden mukaan tehdä itsenäisiä pieniä päätöksiä. Opiskelijat kuvailivat kirjoituksissaan myös tilanteita, joissa työntekijät irrottautuivat vanhoista rutiineista. Opiskelijoiden kirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että he olivat iloisia ja ylpeitäkin harjoitteluosastonsa työntekijöiden uudenlaisesta rohkeudesta, joka muistutti heidän omaa toimintamalliaan.

*Jännää oli nähdä, kuinka (työntekijän etunimi) organisoi koko touhun.*

Myös työntekijöiden toiminnan taustalla olevien arvojen ja asenteiden opiskelijat huomasivat muuttuneen aikaisemmasta. Muutos näkyi opiskelijoiden mukaan työntekijöiden lisääntyvänä kiinnostuksena asukkaiden asioita, perustarpeita, viihtymistä ja hyvän olon kokemista kohtaan. Opiskelijat kirjoittivat myönteisestä asennemuutoksesta usein yleisellä tasolla, kohdentamatta muutosta selvästi mihinkään yksittäiseen tilanteeseen.

*Mielestäni henkilökunnan suhtautuminen potilaisiin on lämpimämpää ja vuorovaikutus inhimillisempää.*

Silloin tällöin myös yksittäiset työntekijät pääsivät opiskelijoiden päiväkirjajaksoihin esimerkkinä mallityöntekijöistä, joiden näyttämää esimerkkiä opiskelijat kirjoitustensa mukaan selvästi toivoivat toistenkin noudattavan. Malliyksilöitä löytyi jokaiselta harjoitteluosastolta.

*... Hyvä (hoitajan nimi)! Hänessä löytyy potentiaalia työhön... On onni, että osastolla on sellainen ihminen kuin (saman hoitajan nimi), aito välittävä ihminen, joka osaa asettua potilaan rooliin.*

*Ihan kivaa nähdä noin työstään innostunut nuorehko sairaanhoitaja.*

Työntekijöiden toiminnassa tapahtuneet muutokset paransivat laitosasukkaiden elämänlaatua opiskelijoiden kirjoitusten mukaan usein hyvinkin konkreettisella tasolla. Lisäksi muutosta tapahtui välillisesti esimerkiksi siten, että asukkaiden itsetunto kohosi, kun heitä huomioitiin entistä enemmän ja he saivat kokea ihmisarvoa ja tärkeyttä. Opiskelijat tekivät havaintojaan muutoksista työntekijöiden asenteissa ja toiminnassa ja kirjoittivat niistä ilmeisen tyytyväisinä päiväkirjoihinsa.

Keskeisin opiskelijoiden itsensä harjoittelujaksolleen asettama tavoite oli ensimmäisestä harjoittelujaksosta lähtien ollut asukkaiden elämänlaadun parantaminen ammatillisin keinon oman koulutuksen mukaisella alueella. He



näyttivät kokevan, että harjoitteluosaston työntekijät pyrkivät nyt sellaiseen, mitä he itse olivat arvojensa ja tulevaan ammattiinsa liittyvien eettisten periaatteiden mukaisesti yrittäneet saavuttaa koko ajan.

Muutama maininta opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksissa kertoi kuitenkin, että joillakin työntekijöillä oli vielä jäljellä vanhoja asenteita ja entisiä toimintamalleja. Opiskelijat eivät kirjoituksissaan juurikaan ottaneet kantaa tilanteisiin, joissa toimintamallit tulivat esille. He ilmaisivat kuitenkin olevansa välillä avuttomia ja hämmentyneitä, kun joutuivat todistamaan näitä tilanteita. Kirjoitukset olivat tyyliltään sellaisia, että opiskelijan kokemuksen saattoi aistia vain rivien välistä.

*Ennen kuin ennätän tehdä mitään, hoitaja potkaisee.... Herätys on suoritettu.  
...lievästi hämmentyneenä en edes huomaa...*

Opiskelijoiden lyhyet päiväkirjamaininnat työntekijöiden ei-toivotusta toiminnasta kertovat kuvausten realistisuudesta. Mikäli kuvaukset henkilökunnan toiminnasta olisivat olleet pelkästään myönteisten muutosten esittelyä, voisi olettaa, että opiskelijoilla on ollut tarve kokea asiat kaunisteltuina ja defenssien pehmentäminä. Joidenkin opiskelijoiden teksteissä ei tosin ollut lainkaan kielteisiä kuvauksia työntekijöiden toiminnasta, vaikka heidän aikaisempien harjoittelujaksojensa päiväkirjakirjoituksissa oli ollut sellaisia useita.

### **7.2.3 Ilmapiirimuutokset ”Asenteet ovat muuttuneet kolmessa lukukaudessa”**

Edellä esitettyihin konkreettisiin toiminnan muutoksiin liittyi kiinteästi vaikeammin määriteltävä yleinen ilmapiirimuutos, jonka opiskelijat havaitsivat osastollaan tällä harjoittelujaksolla. Opiskelijoiden päiväkirjakirjoitusten mukaan osastojen työntekijät huomasivat itsekin osastollaan tapahtuneen muutoksen.

*Keskustelimme myös (työntekijän nimi) kanssa tilanteesta osastolla ja yleinen mielipide on, että tilanne kaiken kaikkiaan on parempi tai kehittynyt parempaan suuntaan. Asenteet ovat muuttuneet kolmessa lukukaudessa..., hoitotyö on edelleen murroksessa, etsii itseään ja paikkaansa. Henkilökunta tuntuu ainakin meidän mielestämme nyt kiinnostuneen enemmän asukkaista ja heidän tarpeistaan...*

Muutoksella ja epäkohtien tiedostamisella oli kielteinenkin piirre: opiskelijat havaitsivat, että aineellinen köyhyys masensi työntekijöitä: nämä olisivat halunneet tarjota laitosasukkaille enemmän ja parempaa kuin hoitokodin saamalla avustuksilla ja aineellisilla resursseilla oli mahdollista. Opiskelijat halu-

sivat auttaa työntekijöitä pääsemään masennuksestaan ja löytämään valoisia puolia työstään ja mielikuvituksen tarjoamia mahdollisuuksia.

*Täällä oikeasti kytee masennuksen ilmapiiri, jota vastaan on ensiarvoisen tärkeää taistella.*

Opiskelijoiden kokemukset ilmapiirimuutoksesta olivat kuitenkin pääosin myönteisiä. Erityistä aihetta iloon antoi havainto siitä, että laitosasukkaat voivat hyvin. Asukkaiden tyytyväisyys vaikutti saavan opiskelijatkin tyytyväiseksi.

*Tärkeintä oli huomata, että potilaat vaikuttivat olevan tyytyväisiä...*

## **7.2.4 Opiskelijoiden kokemukset muutosten aiheuttajista: ”Itseä mitenkään kehumatta...”**

Jo aikaisempienkin harjoittelujaksojen päiväkirjakirjoituksissa ja harjoittelujaksojen jälkeisissä yhteisissä reflektiokokouksissa opiskelijat olivat todenneet oppilaitoksensa Viro-projektin vaikuttaneen monella tavalla myönteisesti virolaisten hoitokotien toimintaan. Sama tuli nytkin esille, kun opiskelijat kirjoittivat muutoksen aikaansaajista tarkastellen koko omaa harjoitteluprosessiaan ja sen aikana tapahtuneita muutoksia. Suomalaiset olivat opiskelijoiden mukaan sysänneet muutoksen alulle.

Erityisesti opiskelijoiden kokemus omasta vaikutuksestaan asioihin näkyi tämän harjoittelujakson päiväkirjakirjoituksissa. Yleensä se oli kirjoituksissa ilmaistu peitellysti. Esimerkiksi kaikki kolmen eri lukukauden aikana laitoksissa harjoittelemassa olleet sairaanhoidon opiskelijat olivat pitäneet omilla osastoillaan osastotunteja (oppitunteja osaston työntekijöille) ergonomiasta. Nyt he kirjoittivat ilmeisen tyytyväisinä tilanteista, joissa työntekijät noudattivat heidän esimerkkiään ja ohjeitaan nostaessaan liikuntarajoitteisia asukkaita.

*(työntekijän nimi) nosti potilaan vuoteesta jaloillaan (painopiste oli jaloissa, eikä selässä).*

Opiskelijoiden kirjoitusten mukaan heillä oli ollut monissa asioissa ratkaiseva merkitys omalla harjoitteluosastollaan muutosten alkuunpanijoina. Kolmen peräkkäisen lukukauden aikana samalla osastolla suoritettujen harjoittelujaksot ja laitosasukkaiden hyvään elämään tähtäävä ammatillinen toiminta oli opiskelijoiden kirjoitusten mukaan tuottanut selvästi havaittavia tuloksia. Muutamilla opiskelijoilla oli päiväkirjoissaan pitkiä luetteloita niistä muutoksista, joita näkyi nyt osaston päivittäisissä toiminnoissa.

*Itseä mitenkään kehumatta, arvostus omaa työtä kohtaan on sanittarilla nous-  
sut, lakanoita vaihdetaan, pesuja tehdään, muki ovat pöydillä, (asukkaan nimi)  
jumppa on jatkunut, potilaat käyvät ulkona, vuorovaikutus on näkyvämpää, sa-  
nittaret tietävät enemmän potilaista ja näiden perheistä, vuodepesu on tullut  
tutuksi, omatoimisuuteen tukeminen on alkanut...*

Opiskelijoiden mielestä heillä oli nyt mahdollisuus vaikuttaa oman opinnäy-  
tetutkimuksenkin avulla työntekijöiden oman työn arvostukseen. Jokainen  
opiskelija teki opintoihinsa kuuluvan opinnäytetyön Viro-projektista. Esimer-  
kiksi sairaanhoitajaopiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa uskovansa, että he  
voivat omalla opinnäytetyöllään vaikuttaa hoitotyön tulevaisuuteen harjoitte-  
luosastollaan ja koko hoitokodissa.

*Hoitohenkilökunnan motivaation takia on tärkeää, että heidän työstään ollaan  
kiinnostuneita ja annetaan palautetta (positiivista!). Täällä hoitotyö on ollut ja  
on niin aliarvostettua ja alipalkattua, että jos työntekijät eivät itse arvosta  
omaa työtään, niin kukaan ei sitä arvosta... ... jäimme tänään kirjekuoren sai-  
raanhoitajalle (mainittu nimeltä), joka on luvannut koota vastaukset hoito-  
työstä...*

Opiskelijat uskoivat kaiken ulkoapäin tulleen kiinnostuksen ja arvostuksen  
kohottavan työntekijöiden itsetuntoa. Opiskelijat kirjoittivat odottavansa tu-  
toropettajaansakin käymään hoitokodissa myös siksi, että opettajan vierailut  
harjoitteluosastolla olivat tärkeä huomionosoitus työntekijöille.

*Opettaja (opettajan etunimi) tuli käymään myös osastolla. Häntä oli jo odotettu  
monta päivää. Hoitohenkilökunnan motivaation takia on tärkeää...*

## 7.3 Opiskelijoiden toimintavalmiudet

Opiskelijoiden harjoittelupäivät vaikuttivat kuluneen jälleen nopeasti. He  
työskentelivät tutulla osastollaan ja suunnittelivat omaa työtään osaston sen-  
hetkisten tarpeiden ja omien kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Opiskelijoi-  
den työnteke vaikutti kirjoitusten perusteella luovan rennolta ja rohkealtakin.  
Aikaisemmin esiintyneitä jännitteitä ei päiväkirjojen mukaan nyt ollut työs-  
kentelytunnelmaa häiritsemässä.

### 7.3.1 Työyhteisössä pärjääminen: ”Työhön tartuin käsiksi jo ensimmäisenä päivänä – ja millä innolla!”

Opiskelijoiden vaikutti olevan tehtävienkin puolesta helppo palata tutulle  
osastolle. He tiesivät jo aikaisempien kokemustensa perusteella, mitä osas-  
tolla oli mahdollisuus tehdä. Opiskelijoille ei näyttänyt syntyvän tällä kertaa

alkuturhautumisen vaihetta, koska he eivät olleet riippuvaisia toisista työntekijöistä ja heidän ohjeistaan samalla tavalla kuin aikaisemmin.

Joskus osastoilla sattui yllätyksiä, kun joku osaston keskeisistä työntekijöistä oli sairastunut. Erimerkiksi sairaanhoitajan ollessa pois töistä, kukaan muu osaston virolaisista työntekijöistä ei saanut eikä osannutkaan hoitaa hänen tehtäviään. Edellisen harjoittelujakson perusteella suomalaisilla opiskelijoilla oli näihin tehtäviin kokemusta ja siten valmius korvata puuttuva työntekijä. Itsetunto korkealla opiskelijat tarttuivat toimeen.

*Aamulla koimme yllätyksen tullessamme töihin. Ei ollut sairaanhoitajaa. (työntekijän nimi) huuteli meille, että tuletteko jakamaan rohut (lääkkeet). No, kävi hän se vanhasta tottumuksesta.*

Osastoilla suoritettavat jokapäiväiset tehtävät olivat opiskelijoille jo niin tuttuja, että he kykenivät työskentelemään sujuvasti osaston rytmiä noudattaen. Opiskelijat ilmaisivat kirjoituksissaan kaipaavansa lisähaasteita opittuaan osastolla suoritettavat perustehtävät.

*Protseduurit (toimenpiteet) aiheuttivat vain vähän päänsäryä.*

Harjoittelukokemukset virolaisissa hoitokodeissa olivat antaneet opiskelijoille käytännön kokemuksen kautta myös sellaisia valmiuksia, joita heillä ei olisi tarvinnut oman koulutussuuntauksensa vuoksi olla. Jo edelliselläkin harjoittelujaksolla päiväkirjakirjoituksissa tuli esiin, että virolaiset työntekijät olettivat jokaisen tässä projektissa mukana olevan opiskelijan hallitsevan esimerkiksi lääkehoidon perusteet, olivatpa he terveysalan tai sosiaalialan opiskelijoita. Nyt sosiaalialan opiskelijoille tuli vastaan tilanteita, joissa he ottivat onnistuneesti kantaa terveydenhuollon kysymyksiin aikaisempien harjoittelujaksojensa kokemusten perusteella.

*.... Mielestäni ihottuma näytti syyhyiltä ja sanoin asiasta muille työntekijöille, jotka totesivat sen olevan todennäköisesti sitä itseään. Tarvitaan kuulemma vielä (lääkärin nimi) vahvistus asiaan.*

Opiskelijat ottivat päiväkirjakirjoitusten mukaan vastuuta sellaisistakin asioista, jotka eivät lainkaan kuuluneet heidän vastuualueilleen. Esimerkiksi yksi opiskelija soitti Suomeen toisen oppilaitoksen opettajalle, kun opiskelijoiden odottamat suomalaiset opiskelijat eivät saapuneetkaan määräaikana hoitokotiin.

*(toisen oppilaitoksen nimi) opiskelijat eivät sitten tulleetkaan. Kiitos vaan informaatiosta heille. Se selvisi, kun soitimme (luettelo useista puheluista)... soitin (toisen oppilaitoksen opettajan nimi) (haettiin tunnilta). Hetkellisen närkästyksen jälkeen hän ymmärsi, että olimme huolissamme...*

Opiskelijat katsoivat ilmeisesti suomalaisuuden velvoittavan huolehtimaan sekä toinen toisestaan että yleisistä asioista. Päiväkirjakirjoituksesta näkyi, että opiskelija oli toisaalta aidosti huolissaan vieraista opiskelijoista ja toisaalta närkästynyt, kun ei ollut saanut johtajalta tietoa siitä, että opiskelijoiden harjoittelujakso oli peruuntunut. Opiskelija sai puhelimesta tietää, että uusien opiskelijoiden tulon peruuntumisesta oli tiedotettu hoitokodin johtajalle.

### 7.3.2 Toimintamallien luominen: ”*Sanittaret vuoron perään kävivät kurkkimassa, mitä teimme*”

Osa Viro-projektissa mukana olleista opiskelijoista oli saamassa tutkintonsa suoritetuksi lukukauden lopussa. Loppuillakin tulossa kiireitä syventävissä opinnoissaan ja oppinäytetyössään. Oletus siitä, että tämä oli viimeinen kontakti hoitokotiin, saattoi osaltaan aiheuttaa paineita opiskelijoille. He yrittivät nyt entistä selvemmin saada tärkeinä pitämiään ammatillisia toimintamalleja juurrutetuksi oman osastonsa työntekijöiden työtapoihin. Päiväkirjakirjoituksesta sai sellaisen kuvan, että opiskelijat pyrkivät systemaattisesti aloittamien-  
sa toimintojen jatkuvuuden turvaamiseen.

He laativat esimerkiksi työntekijöille erilaisia konkreettisia ohjeita. Yhdellä osastolla harjoittelemassa olleet opiskelijat kirjoittivat suomalaista ammatillista hoitotyötä ja hoitotyön koulutusta ohjaavat eettiset periaatteet vironkieliseksi huoneentauluksi henkilökunnan taukotilaan.

*Ajattelimme laittaa majan seinälle hoitotyön periaatteet eestinkielisinä. Silloin ne olisivat kaikkien nähtävillä ja voisivat herättää ajattelemisen aihetta ja keskustelua henkilökunnan kesken.*

Opiskelijat näyttivät kokevan tärkeiksi sellaiset yksittäisetkin harjoitteluosastoilla päivien aikana tapahtuneet tilanteet, joissa he saivat työntekijät innostumaan mukaan omaan toimintaansa. Monesti nämä päiväkirjoissa kuvatut tilanteet olivat sellaisia, jotka eivät kuuluneet osaston päivittäisiin rutiineihin joko toimintana tai toimintatyylinä. Opiskelijat halusivat tarjota työntekijöille mahdollisuuden tulla kokeilemaan erilaisia asioita uuden toimintamallin mukaisesti.

*Iltapäivällä vedimme ex tempore tuoliliikuntaa viidelle asukkaalle. Iloinen hooldaja (nimi) osallistui liikuntahetkeemme.*

Monesti virolaiset työntekijät osoittivat kiinnostuksensa hillitysti, seuraamalla opiskelijoiden toimintoja vaivihkaa taustalta. Kuitenkin kaikki pienetkin tilanteet, jotka herättivät osastolla mielenkiintoa, näyttivät olevan opiskeli-

joille voiton hetkiä. Henkilökunnan kiinnostus osoitti opiskelijoille, että hoitokodin toimintaympäristössä oltiin valmiita uudennaisille vaikutteille.

*Ja aivan varmasti joka toisessa ikkunassa oli kasvoja. Eli puskaradio toimii...*

Opiskelijat pyrkivät kirjoitustensa mukaan omalla toiminnallaan rikkomaan joissakin tilanteissa rajoja ja aikaisempia laitoksessa vakiintuneita työtekijöiden virkoihin kuuluneita tehtäväalueita. Virolaisia sosiaaliohjaajia ja -kasvattajia hoitokodeissa ei ollutkaan, joten sosiaalialan opiskelijat loivat luonnostaan itselleen omat tehtävänsä ja vastuualueensa. Hämmennystä näytti sen sijaan herättävän sairaanhoitajaopiskelijoiden osallistuminen hyvin erilaisiin tilanteisiin omilla osastoilla.

*Edelleen on pientä ihmetystä siitä, mitä sairaanhoitajat tekee. Olemme kyllä selvittäneet tekemämme kaikkea mahdollista.*

*(sairaanhoitajan nimi) oli myös tänään töissä, hän oli hieman hämmentynyt, että mikä se meidän toimenkuva on. Eipä sitä kovin helppo ollut selittää, laadunvarmennusta emme edes yrittäneet...*

Opiskelijoiden kirjoitusten mukaan virolaiset sairaanhoitajat olivat tottuneet suppeaan ja osastoympäristössään arvostettuunkin toimintamalliin, jossa he suorittivat vain sellaisia toimenpiteitä (protseduurit), joita kouluttamaton tai vähemmän koulutettu henkilökunta ei osannut ja saanut tehdä. Suomalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoitteluosastoilla osoittaman ja päiväkirjoihin kuvaileman mallin mukaan sairaanhoitajat osallistuisivat monenlaiseen laitosasukkaiden hyvinvoinnista, kuntoutuksesta ja viihtymisestä huolehtimiseen.

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista kuvastui, että heidän toimintansa saattoi herättää pelkoa virolaisissa sairaanhoitajissa. Sairaanhoitajaopiskelijoiden päiväkirjoissa oli useita asiaan liittyviä pohdintoja. Opiskelijat olivat kuitenkin tulleet varmemmiksi aikaisempien harjoittelukokemustensa kautta ja uskalsivat suunnitella tehtäviään itsenäisesti. Päiväkirjakirjoituksista huomasi, että opiskelijat nauttivat voidessaan näyttää virolaisella harjoitteluosastollaan uudenlaista työskentelyn toimintamallia. Tähän malliin kuului myös työnäily osoittaminen. Koska osastoilla edelleen pyrittiin suorittamaan monet tehtävät usein mahdollisimman nopeasti, opiskelijoiden pysähtyminen asukkaiden luokse ja jutteleminen ja nauraminen näiden kanssa ihmetytti vielä kolmannenkin lukukauden harjoittelujaksolla.

*Istuimme alhaalla kaikki yhdessä, siis potilaat ja me, ja kirjoitimme hoitotyön periaatteita. Meillä oli ihan hauskaa.*

Ehkä suurin ihmetys työtekijöille opiskelijoiden uudennaisessa toiminnassa oli se, että monissa tilanteissa opiskelijoiden sitkeän yrittämisen jälkeen tuloksia saatiin hyvinkin pian: asukkaat ylsivät sellaisiin omatoimisiin suori-

tuksiin, joita heiltä ei ollut odotettu enää pitkään aikaan. Opiskelijat tahtoivat esimerkillään rohkaista työntekijöitä tunnistamaan laitosasukkaiden unohdetun toimintakykyisyyden ja voimavarat.

*Tänään keskityimme (asukkaan nimi) motivointiin oikein toden teolla... niin hän alkoi itsekkin suunnitella... ..sanittaret vuoron perään kävivät kurkkimassa, mitä teimme.*

*... tuimme syötettäviä kunnolla istumaan ja osa saikin syötyä itse...*

Vaikka opiskelijat työskentelivät ja tekivät tehtäviään tavallaan saman toimintamallin mukaisesti jokaisella harjoittelujaksollaan, kolmannella kerralla osastojen työntekijät osoittivat päiväkirjakirjoitusten mukaan selvimmin kiinnostuksensa ja toimintojaan kohtaan.

### 7.3.3 Työntekijöiden ohjaaminen: ”Mitenkähän ne on ennen annettu?”

Uusien toimintamallien luomiseen liittyi kiinteästi opiskelijoiden suorittama työntekijöiden ohjaaminen. Vakiintuneet toimintatavat muuttuivat, mikäli työntekijät kiinnostuivat ensin seuraamaan pitkään opiskelijoiden toimia. Tiukat ohjeet aiheuttivat opiskelijoiden kokemusten mukaan sekä opiskelijoiden että työntekijöiden turhautumista.

Työntekijöiden konkreettisesta ohjaamisesta oli kolmannen harjoittelujakson päiväkirjoissa jonkin verran vähemmän kuvauksia kuin toisen harjoittelujakson kirjoituksissa. Opiskelijoiden kannanotot erilaisiin oman osaston ajankohtaisiin ongelmatilanteisiin olivat monesti eräänlaista eettisiin periaatteisiin pohjautuvaa asenneohjausta. Opiskelijat tarttuivat tilanteisiin rohkeasti ja joskus ottivat kantaa kysymyksiin periaatteellisella tasolla, jopa tuntematta ristiriitojen alkuperää.

*Tullessani takaisin osastolle huomasin yllätyksekseni ottavani osaa keskusteluun erään pojan sijoittamisesta eristyskoppiin. Tapahtuman lähtökohtia tietämättä otin...*

Joskus kesken työpäivän tuli tilanteita, joissa virolaiset työntekijät kysyivät suomalaisilta opiskelijoilta neuvoa työtehtäviinsä. Nämä kysymykset hämmensivät välillä yksinkertaisuudessaan opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita. Aina he eivät olleet varmoja, oliko tiedon tarve aitoa ja mikä kysymysten perimmäinen tarkoitus oli.

*Asemamme on vakiintunut myös (sairaanhoitajan nimi) kanssa. ... hän kysyi meiltä, mitä voisi antaa lääkkeeksi (laitosasukkaalle, jolla oli lämmön nousua ja huono olo). En tiedä, oliko synä tarkistus (ei tosin vaikuttanut) vai uuden tie-*

*don tarve. Myöhemmin hän kysyi suppositorien (peräpuikkojen) antotavasta. Onhan niitä ennenkin ollut... Apua! Mitenkähän ne on ennen annettu?*

Päiväkirjoissa oli muutaman kerran maininta myös ohjaustilanteista, joihin opiskelijat ainakin jälkeensä suhtautuivat ylimielisesti. Edellisellä harjoittelujaksolla tämentyylisiä ohjaustilanteiden kuvauksia päiväkirjoissa oli vielä usein.

*... ja kun saimme opetuksen mahtumaan sanittarien päihin, olin enemmän kuin tyytyväinen...*

### **7.3.4 Hoitosuhteiden merkitys: ”...ehdottomasti hellyttävän oli kehitysvammainen nainen...”**

Hoitosuhteiden tärkeys näkyi jo opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelupäivän päiväkirjakirjoituksissa, kun opiskelijat kertoivat edellisen harjoittelujakson jälkeen asukkaille tapahtuneista asioista. Laitosasukkaat olivat kilvan kertonut uusia kuulumisiaan opiskelijoille heti näiden saavuttua laitokseen.

*(asukkaan nimi) on kävellyt kesällä paljon, nyt polvia särkee enemmän, eikä hän halua... (asukkaan nimi) on käynyt kotona kesällä...*

Monet opiskelijoiden kolmannenkin harjoittelujakson myönteiset tunnekokemukset ja ilon aiheet liittyivät päiväkirjakirjoitusten mukaan kiinteiksi ja läheisiksi muodostuneisiin hoitosuhteisiin. Välillä osastolla oli myös tilanteita, joissa opiskelijat saivat empaattisesti jakaa asukkaiden ilon hetkiä. Omin ja jaettujen tunteiden merkityksellisyydestä opiskelijoille kertoo se, että he kuvailivat edelleen yksityiskohtaisesti näitä pieniä tapahtumia päiväkirjojhinsa.

*... ehdottomasti hellyttävän oli kehitysvammainen nainen, jonka kanssa liimasin...*

*Potilaat pitivät esityksestä (opiskelijoiden järjestämä laulutuokio) kovasti, osa liikutui kyyneliin. Helpon virren mukana suurin osa lauloi...*

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista saattoi päätellä, että he kokivat hoitosuhteissaan myös harmin ja ehkä pettymyksenkin tunteita, kun huomasivat asukkaiden alistumisen ja tyytymisen vähään. Laitosasukkaiden olisi opiskelijoiden kirjoitusten mukaan pitänyt vaatia itseltään ja olosuhteiltaan enemmän eikä tyytyä passiivisen odottajan ja saajan rooliin.

*... joka tapauksessa tämä mies kertoi elämänsä olevan nyt hyvin, kun saa ruokaa ja nukkuu. Niinpä kait. Hyvä elämä... hmm...*

*... aivan liian nuori ja nyt jo luovuttanut?!*



Aivan uusi hoitosuhteisiin liittyvä tunnekokemus opiskelijoille oli ylpeys jostakin laitosasukkaasta. Esimerkiksi yksi opiskelija kuvaili tilannetta, kun hän oli asukkaan kanssa kirkossa, jossa tämä huomioita herättävästi osasi nauttia kirkkomusiikista:

*Urkujen soiton alettua tämä samainen poika ummistaa silmänsä ja keskittyy-neesti alkaa orkesterinjohtajamaisesti liikutella käsiä musiikin tahdissa. Soiton loputtua hän kääntyy minuun päin ja toteaa kovalla äänellä: ”Kurat, kenasti mängitty” (”helkutin hyvin soitettu”); viereiset mummot ovat nyrjäyttää niska. Tehostaakseen sanojansa poika nostaa peukalonsa pystyyn ja näyttää sitä minulle. Näytän peukaloa takaisin ja kuinka ollakaan, vieressä oleva iäkäämpi naishenkilö näyttää myöskin peukaloa.*

Hoitosuhteet vaikuttivat olevan opiskelijoille myös kasvattavia kokemuksia. Välillä he joutuivat kirjoitustensa mukaan tarkistamaan omia asenteitaan ja yksioikoisia käsityksiään. Jo edelliselläkin harjoittelujaksolla oli ollut joitakin vastaavanlaisia tilanteita, mutta nyt opiskelijat pohtivat tapahtumia päiväkirjajoissaan yhä useammin suoraan tai epäsuorasti oman itsensä ja omien asenteidensa näkökulmasta.

*(asukkaan nimi) kertoi elämästään ja hän oli kovin utelias tietämään, joko Suomessa oli jo keksitty AIDS-lääke. Apua?! Joskus tietämys hämmästyttää, tämä oli niitä kertoja.*

*...olin aivan äimistynyt: täysin vetäytyvä ja paikkoja paukutteleva käyttäytyi kuin kuka tahansa...*

Opiskelijoiden päiväkirjajoituksista näkyi myös hoitosuhteiden vastavuoroisuus: sen lisäksi, että ne olivat tärkeitä opiskelijoille itselleen, myös laitosasukkaat ilmaisivat, että opiskelijoiden kanssa solmittu suhde oli heille hyvin merkityksellinen. Tämän havaitseminen näytti lisäävän hoitosuhteiden merkitystä opiskelijoille. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi todeta, että tapa, jolla he tekivät hoitotoimenpiteitä, vahvisti varsinaisen toimenpiteen myönteistä vaikutusta.

*Uskon, että ystävällinen vuorovaikutus auttaa myös rasvamme tehoon...*

### **7.3.5 Palaute onnistumisesta: ”Meihin oltiin kaikin puolin tyytyväisiä”**

Opiskelijat saivat palautetta osaamisestaan ja hyödyllisyydestään sekä suorasti että epäsuorasti. Tällä harjoittelujaksolla heidän saamansa palaute oli pelkästään myönteistä. He pystyivät saamansa palautteen perusteella pitämään harjoittelujaksojansa ja itseänsä tärkeinä ja hyödyllisinä oman harjoit-

teluosastonsa toiminnan kehittämisessä. Myös vastuun saamisen opiskelijat kokivat palautteeksi osaamisestaan ja luotettavuudesta:

*Lääkäri (etunimi) oli aidosti iloinen nähdessään meidät ja luottaen jakoi uusia lääkemääräyksiä & protseduureja (toimenpiteitä) meidän vastuullemme.*

Joskus opiskelijat saivat yllättäen sellaisia vastuullisia luottamuksen osoituksia, joihin osastojen työntekijät eivät päässeet osallisiksi. Yksi opiskelija kirjoitti virolaisessa kulttuurissa todella merkittävästä luottamuksenosoituksesta: avainten saamisesta käyttöönsä. Yleensä työntekijöiden piti käydä lainaamassa avaimia yksi kerrallaan niitä tarvitessaan. Opiskelijan kulttuurintuntemusta osoitti hänen antamansa arvo saamalleen luottamukselle.

*... hän antaa avainnippun käteeni, kuinka ollakaan, minulla on nyt siis kaikki avaimet. Pääsen joka paikkaan ilman alituista paikasta toiseen juoksemista. Tunnen hienoista liikutusta seistessäni kolme eriväristä avainta kädessäni.*

Toimintansa merkittävyystään opiskelijat saivat jälleen palautetta myös laitosasukkailta. Asukkaat ilmaisivat suoraan riippuvuutensa opiskelijoiden tarjoamasta hoivasta ja monenlaisesta huolenpidosta.

*... heillä oli huoli poislähdöstämme ja huoli siitä, koska tulemme takaisin. Jotenkin täällä oloimme vaikuttaa positiivisesti.*

Opiskelijat kokivat myös henkilökohtaiseksi palautteekseen, mikäli jokin myönteinen muutos heidän omalla harjoitteluosastollaan sai kiitosta:

*Ylihoitaja kävi kurkkimassa majassa (osastolla)... hän oli tyytyväinen, kun näki, kuinka kaunista siellä oli. Joulukoristeet...*

Suora sanallinen palaute tuntui kuitenkin olevan kaikkein paras palkinto opiskelijoille. Suoraa palautetta tunnuttiin yleensä antavan näissä hoitokodeissa harvoin, mutta tällä harjoittelujaksolla opiskelijat saivat sitäkin runsaasti.

*Saimme viestin, että olemme tervetulleita takaisin ja olemme kuin omat työntekijät. Samaa viestiä saimme (laitoksen johtajan ja lääkärin nimet), ylihoitajatkin olivat tyytyväisiä. Olisi mahdollista kuulemma tulla töihin tänne... Ollaan niin väga tublig (todella aikaansaavia), että voimme lähteä Suomeen vain paukuttelemaan henkseleitä...*

Toisessa harjoittelulaitoksessa opiskelijoita pyydettiin tutkinnon suorittamisen jälkeen tulemaan hoitokotiin töihin. Opiskelijoiden (tuolloin jo ammattiinsa valmistuneiden sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden) pääasiallinen työtehtävä olisi johtajien ideoinnin mukaan tuolloin laitoksen työntekijöiden kouluttaminen.

## 7.4 Henkilökohtaisen kehittämishaasteen löytäminen

Jokainen kolme lukukautta projektissa mukana ollut opiskelija teki opintoihinsa liittyvän opinnäytetyön Viro-harjoittelun pohjalta. Opinnäytetöiden aiheita olivat muun muassa vallankäyttö laitossympäristössä, diakonia, hyvä hoito ja laadunvarmistus, päihdehuolto laitoksessa ja laitososaston arkielämä.

### 7.4.1 Opinnäytetyön ideointia: ”Yritämme määritellä standardit”

Monilla opiskelijoilla oman opinnäytetyön ideointi ja aiheen tarkentuminen ohjasi ajatuksia ja tavoitteita harjoittelujakson alusta lähtien. Tämä näkyi myös päiväkirjakirjoituksissa, sillä opiskelijat alkoivat arvioida erilaisia päivittäin vastaan tulevia tilanteita oman opinnäytetyönsä näkökulmasta. Kun jotkut opiskelijat keräsivät jo harjoittelujaksonsa aikana tutkimusaineistoaan, toiset seurasivat, kuinka voisivat hyötyä pidemmällä olevan opiskelijan kokemuksista omassa aineiston keruussaan.

*Lopputyömme kannalta eilinen diakonin työtä koskeva kysely oli tärkeä, koska huomasimme, että he (työntekijät) selvästi vastaavat kyselylomakkeen kysymyksiin selvästi pohtien ja miettien... tosin he eivät halunneet vastata henkilökohtaisesti tai omalla nimellään, vaan palauttivat yhden lomakkeen, jossa oli yhdessä mietityt vastaukset.*

Opiskelijoiden opinnäytetyökeskeinen ajattelutapa näkyi päiväkirjakirjoituksissa myös siten, että he alkoivat jäsentää jatkumoksi kolmen lukukauden harjoitteluprosessiansa virolaisessa laitospolitiikassa. Prosessimaisen jatkumon vaiheet liittyivät eri tavoin heidän opinnäytetöihinsä. Useat opiskelijat käyttivät hyödykseen omia päiväkirjojansa, kun he ideoivat opinnäytetyöhönsä teemaa ja näkökulmaa.

*Todellinen alkutilanne meillä on jo, eli se kerta, kun tulimme tänne ensimmäisen kerran.*

Opiskelijat näyttivät pyrkivän suunnitelmallisuuteen ja tietynlaiseen kurinalaisuuteenkin, kun he aikatauluttivat harjoittelujaksoaan. Tarkoituksena vaikutti olevan saada rauhallinen mieli opinnäytetyön edistymisestä. Monien opiskelijoiden jatkuva palaaminen opinnäytetyöhönsä päiväkirjakirjoituksiinsa kertoo sen olleen heille hyvin tärkeä asia.

*Huomenna työskentelemme kotona (asunnolla) laadunvarmistuksen parissa. Yritämme määritellä standardit.*

*Voisimme tehdä laajan lomakkeen ja... kyselyt voisimme jättää tänne ja tehdä koonnin.*

Jotkut opiskelijat kirjoittivat kaipaavansa ideoinnin avuksi tutoropettajaakin. Päiväkirjakirjoitusten mukaan ne opiskelijat, jotka tarvitsivat tutorilta tukea, saivatkin sitä. He vaikuttivat luottavaisilta ja tyytyväisiltä saamaansa tukeen. Oma tutoropettaja ei kuitenkaan ollut kaikkien opiskelijoiden opinnäytetyön ohjaaja.

*Tänään saimme (tutoropettajan nimi) kirjeen... haastattelu ja sen pohjalta käytäntöön soveltaminen tuntuu aika toimivalta idealta..*

Opinnäytetyötään suunnittelevat opiskelijat vaikuttivat pääosin optimistisilta.

*Onneksi saimme jätettyä kyselylomakkeet ym. Tämä tuo taas lisää jatkuvuuden tunnetta työhömmä (harjoittelujakson toimintoihin?). Ihän onnistunut jakso.*

Opiskelijat arvioivat päiväkirjakirjoituksissaan koko harjoittelujaksoaan opinnäytetyön edistymisen mukaan. Vaikutti siltä, että he pyrkivät opinnäytetöidensä kautta ikään kuin kokoamaan harjoittelujaksojensa tavoitteet ja suoritukset. Osastoille oli tarkoitus lähettää valmiit työt. Lisäksi vaikutti siltä, että oman opinnäytetyötutkimuksen tekeminen avasi opiskelijoille uudella tavalla laitostodellisuuden. He olivat kolmen lukukauden ajan saaneet kokemuksia ja vahvistaneet tai muuttaneet aikaisempia käsityksiään laitaselämän todellisuudesta. Nyt sekä työntekijöitä että laitosasukkaita haastatellessaan he huomasivat, että kertomuksista paljastui aivan uudenlaisia koettuja todellisuuksia.

*...kuinka todellakin potilaiden ja hoitajien mielipiteet hoidosta eroavat meidän kokemasta hoitotodellisuudesta...*

#### **7.4.2 Ongelmakohtia opiskelijatutkijan työssä: ”Tekemätön kysely stressaa...”**

Opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista huomasi myös, että he kokivat opinnäytetyönsä tekemisessä myös vaikeuksia. Ongelmakohdat askarruttivat heidän mieltään. Niistä oli välillä mainintoja päiväkirjoissa. Esimerkiksi työn keskeneräisyys hallitsi välillä opiskelijoiden ajatuksia:

*Työ osastollamme ei stressaa, mutta tekemätön kysely stressaa...*

Toisinaan työn hahmottaminen ja teorian tiedon soveltaminen koettiin ongelmalliseksi:

*... Kriteerien asettaminen tuntui vaikealta. Mallien soveltaminen myöskin...*

Opiskelijat kokivat nyt uudenlaista epävarmuutta, kun itse ei voinut vaikuttaa kaikkeen oman opinnäytetyön tekemisessä. Virolaisen hoitokodin työntekijöiden innostuminen tutkimukseen ei vaikuttanut itsestään selvältä. Opiskelijat tiesivät, että henkilökunta ei ollut ollut ennen vastaavissa tutkimuksissa mukana. Opiskelijat pohtivat kirjoituksissaan, kuinka aiemmin Viron historiassa, ennen valtion itsenäistymistä, oli tehty useinkin erilaisia kyselyitä. Tällöin ihmiset olivat joutuneet harkitsemaan tarkkaan antamiaan vastauksia ja niiden mahdollisia seurauksia. Opiskelijat olivat huolissaan, että aikaisemmin koettu pelko vaikuttaisi työntekijöiden vastaushalukkuuteen heidän kyselyissään.

*Muuta emme voi toivoa, kuin että ne lomakkeet täytetään huolella ja lähetetään meille.*

Opiskelijat kirjoittivat huolestuneina myös tuntemiensa työntekijöiden persoonallisuuden ja arvovallan mahdollisesta vaikutuksesta kaikkien työntekijöiden kyselyihin vastaamiseen.

*(työntekijän nimi) voimakastahtoisuuden takia esim. kyselykaavaketta ei voi antaa yhteistäytettäväksi, koska silloin vain hänen mielipide tulee näkyviin. Toteutuksesta täytyy vielä keskustella...*

Joidenkin opiskelijoiden opinnäytetyön aineistonkeruuseen kuului laitosasukkaiden haastattelu. Päiväkirjakirjoitusten mukaan asukkaita oli vaikea saada vastaamaan opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opiskelijat näyttivät turhautuvan usein, kun he eivät saaneet asukkaita innostumaan.

*Vietin aamupäivällä aikaa "hyvä elämä" -keskustelussa. Jälleen kerran sain todeta, etteivät potilaat tahdo keskustella.*

Asukkaiden haastatteluissa tuli esille myös joitakin eettisiä kysymyksiä, kun opiskelijat kyselivät voimakkaita tunnekokemuksia aiheuttaneista aiheista. Opiskelijat totesivat kirjoituksissaan esimerkiksi asukkaiden tunnekuohuista, mutta he eivät kuitenkaan pohtineet haastatteluidensa oikeutusta eettisenä kysymyksenä.

*Eilen, kun haastattelin potilaita heidän käsityksistään hyvästä elämästä ja hoitamisesta, aiheutin mielipahaa osalle. Muistot menneestä elämästä ovat osalle arkoja...*

## 7.5 Reflektointi harjoittelujaksojen jälkeen lukukauden lopussa

Arviointitilaisuuteen osallistuivat jälleen lukukauden aikana virolaisissa hoitokodeissa harjoittelemassa olleet opiskelijat ja heidän tutoropettajansa. Keskustelu kääntyi välillä koko harjoitteluprosessin arvioinniksi. Yhteinen keskustelu näytti avaavan uudenlaista ymmärrystä, jota ei ollut vielä viimeisenkään harjoittelujakson päiväkirjajakoituksissa nähtävissä. Osa opiskelijoista oli valmistumassa ammattiinsa eikä siksi ollut enää palaamassa hoitokotiin takaisin, osan oli tarkoitus vielä käydä hoitokodissa opinnäytetyönsä aineistoa keräämässä.

### 7.5.1 Kulttuurisidonnaisuudesta: ”Ihmisen hyvä voi tarkoittaa eri kulttuureissa aivan eri asiaa”

Muutamat opiskelijat muistelivat heti keskustelun alussa niitä tunnekokemuksia, joita he olivat kokeneet ensikontaktissa virolaiseen hoitokotiin. Opiskelijoiden sanavalinnat ilmaisivat tunteiden voimakkuuden ja kielteisyyden olevan vielä selvästi heidän muistissaan. Nyt he kertoivat silloisista kokemuksistaan kuitenkin huolettoman tuntuisesti.

*Musta tuntui, että sielu oli kokonaan täynnä jotain kummallisia kuristuksia. Että tämä on kamalaa ja halus vain purkaa sitä.*

Muisteluissaan opiskelijat halusivat tuoda kuitenkin selvästi esille, että tilanne ja kokemukset olivat muuttuneet.

*Olihan se kulttuurishokki parilla ekalla kerralla. Nyt voi sanoa, kun me ollaan (kurssikaverin nimi) kans oltu siellä, niin ihan eri tavalla mennään. Silloin mietti, kun avas sen osaston oven, että mitä me taas täällä tehdään...*

Omien Viro-kokemusten muuttumisen muistelu toi opiskelijoille mieleen kurssikaverit, jotka olivat olleet heidän kanssaan samoissa hoitokodeissa harjoitteluprosessin ensimmäisellä jaksolla. Opiskelijat vaikuttivat olevan tyytyväisiä siitä, että he itse olivat ensimmäisen jakson vaikeuksien jälkeen jaksaneet ottaa haasteen vastaan ja mennä seuraavillakin lukukausilla takaisin samaan hoitokotiin. He toivat keskustelussa esille huolensa siitä kokemuksesta, joka jäi ainoaksi projektissa mukanaolon lopettaneille opiskelijoille.

*Ne jotka lopetti ekan jakson jälkeen... niillä jäi ihan eri kuva kuin mitä muilla.*

Opiskelijoiden mielestä koko harjoitteluprosessin läpikäyminen oli auttanut heitä itseään oivaltamaan asioiden ja toimintojen kulttuurisidonnaisuuden. He

toivat keskustelussa esille asioiden taustojen ja historian tuntemisen tärkeyden. Esimerkiksi laitosasukkaiden työnteke ei välttämättä tarkoittanut heidän vapautensa rajoittamista, vaan se oli heille tarjottu mahdollisuus kokea itsensä tarpeelliseksi ja saada mielekästä tekemistä päiviinsä. Lisäksi opiskelijat olivat havainneet kolmen lukukauden aikana tapahtuneen muutoksen: huonosti tehdystä työstä tai työn tekemättä jättämisestä ei laitosasukkaita nyt enää rangaistu fyysisesti.

*Opiskelija 1: Tavallaan ne ovat (laitosasukkaat) ihan kuin työvoimana siellä, mutta se on heille ehkä paljon tärkeämpää kuin joku varta vasten järjestetty toimintaterapia.*

*Opiskelija 2: Mä oon samaa mieltä, työvoimana siellä... Mä muistan, kun ensimmäisellä kerralla se oli hirveen järkyttävää... miten nää (laitosasukkaat) kantaa, miks nää petaa, miks nää syöttää ja miks nää pesee. Toisella kerralla siihen rupes jo tottuun, ja nyt kolmannella kerralla tuntu, että se on heille oikee vaihtoehto (painokkaasti)! Se on henkireikä heille.*

*Opiskelija 3: Kun vaan ottaa järjen käteensä, että tehdäänhän meillä Suommessakin näin. Miksi se näytti niin räikeeltä siellä?*

*Opiskelija 4: Ehkä ne tekee siellä enemmän, mutta se on tärkeää.*

*Opiskelija 3: Ja sekin, että siellä ei välttämättä viittiä kertaa kysyt, että haluaisitko sä nyt tai voisitko sä pestä näitä lattioita... siellä tosiaan käytäntö on, että sinä peset lattiat. Hän menee ja pesee, mutta siellä on totuttu näin, koska aikaisemmin on annettu vielä selkäsäuna, mutta nyt se on jäänyt pois. Se on jo tavallaan hoito parantunut.*

Yleisemmällä tasolla opiskelijat ottivat esille eri kulttuurista tulevan ihmisen kyvyn arvioida vieraassa kulttuurissa elävien ihmisten elämän laatua. Itselleen opiskelijat esittivät keskustelussaan kritiikkiä siitä, että he olivat omista arvoistaan käsin ja omien kokemustensa perusteella arvottaneet myös virolaisissa hoitokodeissa elävien laitosasukkaiden elämää.

*Ja tulee sekin vastaan, että mikä on se oma juttu... jos ajatellaan sen potilaan etua, mikä on sen tarpeista lähtöistä. Mikä palvelee hänelle sitä hyvää elämää, hyvää hoitoa, mitä me luullaan, että se on. Niinku periaatteessa me sanotaan hänen tarpeensa...*

Opiskelijat ottivat myös esille, että he olivat opinnäytetyön suunnittelun kautta tutustuneet kulttuurien kohtaamiseen liittyvään tutkimus- ja teorian tietoon. He totesivat löytäneensä lukemastaan teoriasta ja kokemastaan laitoselämästä yhteisiä nimittäjiä. Teoriaan tutustuminen auttoi heitä jäsentämään omia ajatuksiaan ja ymmärrystään elämän ja sen kokemisen kulttuurisidonnaisuudesta.

*Päättötyö ja siihen liittyvä teorian työstö auttaa eteenpäin, oivaltamaan....*

*Mä sain ahaa-elämyksiä, kun mä luin Leiningeriä (ks. esim. Leininger 1991, 1995). Juuri nimenomaan siitä kulttuuriin sidotusta hyvästä hoidosta. Me tiedetään Suomessa, millainen meille on hyvä hoito, mutta Virossa sen hyvän hoidon merkitys on erilainen. Heille hyvää hoitoa on esimerkiksi, että saa maata koko päivän, että on lämpöä ja ruokaa ja katto pään päälle ja sänky. Se on tosi hyvä.*

*Heille (laitosasukkaille) se tärkein oli, että heillä on ihmisiä, samankaltaisia siellä, ystäviä... no, en tiedä, onko ystäviä, mutta ihmisiä ympärillä ja paikka, missä olla.*

Opiskelijoiden oma hyvää tarkoittava toiminta laitoksessa oli opinnäytetyötä pohdiskellessa näyttäytynyt heille itselleen uudesta näkökulmasta. Keskustelun kuluessa opiskelijat kertoivat toisilleen oivalluksistaan:

*... että me painetaan sinne... hyvä elämä ja hyvä hoito. Siellä tunnetaan se. Se on jo (painokkaasti)! Että onko se sitten tavoitteena avata uusia ikkunoita... että teillä on äärimmäisen huonoa verrattuna meihin. Se on lähtöisin kulttuuripohjasta siinä, että se on jo kehittynyt aika pitkälle se hoito, vaikka se on meihin nähdessä lapsenkengissä. Se aukeni meille ainakin. Meidän työssä (opinnäytetyö) se on ollut ainakin semmoinen ahaa -elämys.*

Eettistä pohdintaa herätti myös kysymys, pitikö suomalaisesta sosiaali- ja terveysalan ammatillisesta osaamisesta viedä joka tapauksessa jäljessä olevaan Viroon viimeisintä tietoa ja uusimpia toimintamalleja. Opiskelijat kertoivat esimerkkejä tunteidensa ristiriitaisuudesta tilanteissa, joissa he esimerkiksi olivat ohjanneet työntekijöitä arvioimaan kehitysvammaisten ihmisten toimintakykyisyyttä sellaisten kaavioiden pohjalta, jotka oli jo poistettu suomalaisista ammattikäytännöistä. Vastausta vaille jäänyt kysymys oli, pitääkö kaikkialla käydä jokainen kehitysvaihe läpi vai olisiko ammatillisessa osaamisessa mahdollista hypätä vuosikymmenten yli suoraan nykypäivään?

## **7.5.2 Hoitosuhteista: ”... että hänet otettaisiin tänne Suomeen tutkimuksiin”**

Kuluneen harjoittelujakson arviointikeskustelussa opiskelijat toivat jälleen esille, kuinka merkityksellisiä hoitosuhteet olivat heille itselleen ja myös asukkaille. Nyt opiskelijat osoittivat keskustelun aikana selvää hätää omien harjoittelujaksojensa loppumisesta. Opiskelijat maalailivat kielikuvin toistensa eteen tunteita herättäviä kertomuksia joistakin harjoitteluosastonsa asukkaista ilmeisenä tarkoituksenaan saada toiset mukaan auttamaan kyseisiä ihmisiä:

*Mikään muu laitos ei huoli häntä (kyseistä asukasta) Eestissä, en tiedä, onko ne kovin paljon yrittäny sitä, mutta... kun jos nyt aattelee tätä kehitysprojektia,*



*jossa me lahjoitetaan kaikkeneköisiä koneita ja muuta, niin vois ajatella, että kohdistais yhteen henkilöön jotain auttamistyötä... (asukkaan nimi) on vaan siellä huoneessa päivät pitkät. Ihan tyhjässä huoneessa... ja hakkaa päätä seinään.*

Viime hetken yrityksessä auttaa asukkaita oli myös hädän ja epärealistisuuden piirteitä. Toiset opiskelijat joutuivat rikkomaan yhden opiskelijat idealistisen kuvitelman:

*Opiskelija 1: ... että hänet otettaisiin tänne Suomeen tutkimuksiin. Esimerkiksi tänne lastenpsykiatriselle osastolle...*

*Opiskelija 2: Mikä on se vastaava hyöty, joka tulee? Että hän on autistinen, saadaan joku diagnoosi ja lähetetään takaisin?*

*Opiskelija 1: Ei tietenkään, vaan että tiedettäisiin, että mitä hänelle voitaisiin tehdä. Tehtäisiin kuntoutussuunnitelma... että henkilökuntaa myös koulutettaisiin, nyt sille asialle ei voi mitään.*

*Opettaja: Se voi olla aika utopistista ajatella, että Suomeen saataisiin, koska kun ajattelee kumpaakin laitosta, niin siellä on loputtomasti sellaisia, jotka tarvis enemmän tutkimuksia ja kuntoutusta...*

*Opiskelija 3: Joo, mä oon samaa mieltä. Niistä omista lähtökohdista ehdottomasti.*

*Opiskelija 2: Sit kannustaa ja tukee siinä, että he pystyy. Jos lähdetään Suomeen, niin heille tulee sellainen tunne, että aina, kun tulee vaikeempaa, niin hoidetaan se vaan Suomessa!*

*Opiskelija 4: Sä huomasit sielläkin, että kun sanoit, että viedään Suomeen, niin ne sanoit, että viekää vaan!*

*Opiskelija 1: Jos ruvetaan priorisoimaan potilaita, niin kyllä se on ykkösenä siellä. En mäkään kyllä usko, että siitä tulis mitään. Mut se nyt oli heitto, että Suomeen...*

Myös realistisia näkemyksiä auttämismahdollisuuksia esitettiin keskustelun aikana. Tällöinkin opiskelijat arvioivat kriittisesti aikaisempaa toimintaansa.

*Mun mielestä me voidaan vaikuttaa... rajataan tilanne kylmästi, että mitkä on meidän puitteet ja mitkä on siis paikan resurssit ja heidän voimavaransa, mitä voidaan tehdä... jotain ihan pientä, jokapäiväisiä muutoksia. Me oltiin viimeksi ihan suuruudenhulluja. Pitäis silleen soveltaa, vähän rikkoo rajoja...*

Kaksi opiskelijaa oli lähdössä vielä neljännelläkin lukukaudella pariksi viikoksi laitokseen viimeisen lukukautensa harjoittelujaksollaan. Pää tavoitteena silloin olisi viimeisen tutkimusaineiston kerääminen omaa opinnäytetyötä varten. Keskustelun sävystä saattoi kuitenkin olettaa, että nämä opiskelijat laativat edelleen uusia tavoitteita seuraavaa Viron-matkaansa varten.

### 7.5.3 Tutoropettajan merkitys: ”...meistä tuntuu, että me tiedetään se tilanne vähän paremmin...”

Opiskelijat totesivat, että tutoropettajan ohjauksen merkitystä he eivät olleet kokeneet tällä harjoittelujaksolla niin tärkeäksi kuin aikaisemmilla harjoittelujaksoilla. Opiskelijoiden mielestä he itse olivat oman harjoitteluosastonsa toiminnan asiantuntijoita. Opettajan liian aktiivista ohjeiden antamista pidettiin opiskelun ja harjoitteluprosessin tässä vaiheessa lähes tungetteluna.

*Musta tuntuu, että enemmän me tiedetään siitä meidän majasta kuin tutori.*

*... se vois olla tosi ärsyttävää, jos tutori tulis vaan siihen tilanteeseen ja sanois... jos se vaan niinku tulee ja sanoo, että meette sinne ja teette niin ja näin... meistä tuntuu, että me tiedetään se tilanne vähän paremmin... musta tuntuu, että mulla nousis karvat pystyyn siinä... mä olen ollut siellä, tehnyt ja tutustunut ...*

Kahden opiskelijan ajatukset palasivat yhä toisella harjoittelujaksolla koettuun ohjauksen puutteen aiheuttamaan pettymykseen. Tuntui kuin tämä kokemus olisi leimannut koko heidän harjoitteluprosessinsa tutorointikokemuksia.

*Kyllä alussa olis ehdottomasti tarvinnut jotain ohjausta... ensimmäisellä enemmän, mutta hyvinhän se meni... yks kerta meidän ohjaaja oli yhtä aikaa, eikä ohjannut...*

Opiskelijat kertoivat tarvinneensa myös kolmannella harjoittelujaksolla tutorilta samanlaista henkistä tukea kuin aikaisemminkin huolimatta voimistuvasta itseohjautuvuudesta työsuorituksissaan. Harjoitteluun liittyvien kokemusten muututtua ensimmäisiä kokemuksia myönteisemmiksi tutoria kaivattiin kuitenkin aikaisempaa harvemmin.

*Oleellista on sitten vaikeella hetkellä, että saa sen tuen Suomesta, kun soittaa, että mulla on paniikki...*

*Ja jotain semmoista objektiivisuutta asiaan. Joskus sä oot ite niin lähellä sitä asiaa tai se tuntuu raskaalta tai vaikeelta. Sitten toinen voi sanoa ulkopuolelta... asiaan puuttuminen ja ehkä vaihtoehtojen löytäminen... auttaminen, ihan vaan kannustaminen. Läsnä oleminen, siis sellainen... ja myös kun sanoo, että ette te voi kaikkea... siis auttaa oman rajallisuuden löytämisessä, myöntämisessä...*

*... ihan kuin jotain työhohjausta...*

Myös tutorin antaman palautteen merkityksen opiskelijat ottivat harjoittelujakson arviointikeskustelussa esille. Heidän mielestään opettajan palaute ja rohkaisu oli opiskeluvaiheesta riippumatta edelleen tarpeellista, sillä se vähensi heidän omaa epävarmuuttaan. Opiskelijat odottivat opettajan toimivan peilinä heidän ammatillisessa kasvamisessaan ja opinnoissa edistymisessään.

Opiskelijat pitivät opettajiltaan saamaansa palautetta merkityksellisempänä kuin työntekijöiltä saatu palaute oli.

*Mun mielestä se palautteen antaminen. Se on ihan eri asia, kun siellä sanotaan, että te ootte meidän tyttöjä... se on tärkeää palautetta tietysti, että hyväksytään ja ystävystytään... Mutta myös se, jos miettii, että mikä on se työn tarkoitus tai mihin yhdessä ponnistellaan. Niin myöskin sen näkemisessä auttaminen on tärkeää, että kyllä teillä menee hyvin, tähän te ootte päässy. Ihan semmoinen vastavuoroisuus olis tärkeää.*

*Omalta tutorilta tavallaan kaippaa just sen, että pysähtyy hetkeksi, että miten minä, just minä henkilökohtaisesti olen kasvanut. Miten minun opiskeluni, mitä minä olen oppinut. Silleen vähän itsekeskeisesti...*

Tutoropettajan rooli osastojen henkilökunnan kannustajana esitettiin nyt keskusteluissa yhdeksi tutoroinnin osa-alueeksi. Samaa opiskelijat olivat todenneet myös tämän harjoittelujakson päiväkirjakirjoituksissaan. Henkilökunnan osoittama huomion ja kannustuksen tarve oli tavallaan myös opiskelijoiden oma tarve, sillä he olivat tällä jaksollaan osoittaneet eri tilanteissa samaistuneensa oman osastonsa henkilökuntaan. Opiskelijat luonnehtivat työntekijöiden palautteen ja huomion kaipuun kulttuurisidonnaisiksi asiaksi. Keskustelussa opiskelijat ottivat kulttuurintuntijan roolin ja pyrkivät avaamaan opettajilleen tilanteen kulttuurista merkitystä:

*Siellä on mun mielestä sellainen mentaliteetti... tai opettaja, se on vähän jotain muuta siinä hierarkiassa. Jos se opettaja on siinä, niin aina se sana painaa enemmän. Vaikka me kuinka kehuttais, että hyvin menee... joka kerta ne (työntekijät) sano, että sanoiko se (opettaja) mitään meistä, kysyikö se mitään... johtajat tai opettaja, se oli niille tärkeää.*

*Mä aattelen sitä, että kun siellä on tosi iso kuilu johtoon, johtoportaan ja tavallisen työntekijän välillä, että ne varmasti kokee, että kun Suomesta tulee opettaja, että se on siellä johtoporasta... Se varmasti rikkoisi paikallisia rajojakin, jos opettaja menis sinne ihan näin vaan... ottais enemmän yhteyttä ja olis tavallaan sen kuilun välillä...*

Opiskelijat ikään kuin kannustivat ja rohkaisivat opettajiaan löytämään uudenlaisen mielekkään roolin, johon kuuluisi entistä enemmän kanssakäymistä harjoitteluosastoilla tavallisten työntekijöiden parissa.

## 7.6 Yhteenveto opiskelijoiden kolmannen harjoittelujakson kokemuksista

Opiskelijoiden kolmannen harjoittelujakson kokemusten keskeinen vivahde liittyi siihen, että opiskelijat tunsivat kuuluvansa hoitokodin työyhteisöön. He keskustelivat usein työntekijöiden kanssa samoista asioista kuin nämä puhui-

vat keskenäänkin. Opiskelijat kantoivat päiväkirjajärjestyksensä mukaan harjoitteluyhteisönsä huolia ikään kuin heitä itseään koskettavina murheina. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että heitä pidettiin lähes osaston työntekijöinä, eikä heillä ollut enää samanlaista tarvetta nousta toisten työntekijöiden yläpuolelle kuin aikaisemmillä harjoittelujaksoilla.

Tällä harjoittelujaksolla opiskelijoiden päiväkirjajärjestyksissä oli vain jonkin verran kulttuurierojen kuvauksia. Opiskelijat hämmästelivät edelleenkin joitakin virolaisia toimintamalleja, mutta eivät enää suhtautuneet niihin tunnepitoisesti. Kulttuurikysymyksissäkin opiskelijat suhtautuivat työntekijöihin empaattisesti. Joissakin tilanteissa opiskelijat halusivat tuoda oman muukalaisuutensa esille ja sen varjolla saada itselleen erilaisia toimintavapauksia kuin laitoksen työntekijöillä oli. Opiskelijat pohtivat historian ja kulttuurin merkitystä yhteiskunnan toiminnalle ja yksilöiden elämänhistorialle.

Opiskelijat arvioivat harjoitteluosastollaan kuluneiden kolmen lukukauden aikana tapahtuneita muutoksia. Heidän kokemuksensa mukaan osastojen fyysisessä ympäristössä ja työntekijöiden asenteissa ja työmenetelmissä oli tapahtunut myönteisiä muutoksia. Opiskelijat kokivat, että harjoittelupaikan oli ilmapiirikin muuttunut erilaiseksi. Vapautunut ilmapiiri merkitsi usein muutosta parempaan, mutta uudenlainen uskallus näyttää tunteita toi esille myös työntekijöiden masennusta. Laitosasukkaiden tyytyväisyys osoitti opiskelijoiden mielestä kuitenkin sen, että pääpiirteissään tapahtunut muutos oli myönteinen. Opiskelijat kokivat, että heillä itsellään oli merkittävä osuus tämän muutoksen alkuunpanijoina ja vahvistajina.

Vahva valmius toimia osastonsa työtehtävissä nosti opiskelijoiden itsetunnon korkeaksi. He osoittivat eri tilanteissa, yllättävissäkin, hallitsevansa tehtävät. Opiskelijoiden työntekotyylisiä saattoi päätellä, että heillä ei ollut paineita osaamisestaan. Välillä opiskelijat joutuivat tekemään sellaisiakin tehtäviä, joita he eivät Suomessa koulutuksensa perusteella olisi voineet tehdä. Näitä olivat esimerkiksi sosiaalialan opiskelijoiden lääkehoidolliset tehtävät. Opiskelijat olivat kuitenkin saaneet näihin tehtäviin tuntumaa aiemmillä harjoittelujaksoillaan. Opiskelijat pyrkivät tietoisesti jättämään harjoittelustaan pysyvän jäljen osastolleen luomalla erilaisia toimintamalleja ja rikkomalla vanhojen mallien rajoja.

Opiskelijat ohjasivat edelleen työntekijöitä silloin, kun he kokivat työntekijöiden tarvitsevan ohjausta käytännön työtilanteissa. Hoitosuhteet olivat heille edelleen merkityksellisiä ja monenlaisia tunteita aiheuttavia kokemuksia. Opiskelijoille tärkeiden laitosasukkaiden elämänhallinta ja kohtalo innoitti syvälliseen, opiskelijoiden omaa ammatillista kasvamista edistävään pohdintaan. Opiskelijat saivat osaamisestaan ja työssä onnistumisestaan välillistä ja välitöntä myönteistä palautetta laitosasukkailta, oman osastonsa työntekijöiltä ja laitosten johtajilta. Palautteen merkitystä kuvastavat opiskelijoiden useat kuvaukset ja maininnat tästä päiväkirjajärjestyksissä.

Kolmatta virolaisessa hoitokodissa suoritettua harjoittelujaksoa ohjasi monella opiskelijalla hänen opiskelunsa opinnäytetyö: opiskelijat käyttivät aikaa työnsä ideointiin ja jotkut jo aineiston keräämiseen. He alkoivat myös tarkastella laitospelämää opinnäytetyönsä tavoitteista ja aihepiiristä käsin. Opinnäytetyö eteni jokaisella, mutta useat turhautuivatkin välillä, kun vastaan tuli työskentelyä häiritseviä itsestä tai toisista johtuvia tilanteita.

Reflektiokokous pidettiin jo totuttuun tapaan lukukauden lopussa, kun jokainen opiskelija oli palannut kolmannelta Virossa suoritetulta harjoittelujaksolta. Opiskelijoiden ja tutoropettajien keskustelussa asioiden kulttuurisidonnaisuudesta nousi esille uusi näkökulma. Opiskelijat kyseenalaistivat oman kykynsä vieraan kulttuurin edustajina arvioida toisessa kulttuurissa eläneiden ihmisten elämää. He kokivat kasvaneensa ja oppineensa ymmärtämään asioita uudella tavalla ja uusista näkökulmista. Oman opinnäytetyön ideointi ja aiheen pohdiskelu edesauttoi uuden oivalluksen syntymistä. Opinnäytetyötä varten luettu teorial tieto lisäsi ja jäsensi uudenlaista ymmärrystä monella opiskelijalla.

Hätä tutuksi tulleiden laitosasukkaiden hyvinvoinnista opiskelijoiden omien vaikutusmahdollisuuksien loputtua nousi myös esille keskustelussa. Viime hetken yrityksessä auttaa asukkaita oli myös epärealistisia piirteitä. Opiskelijat kykenivät kuitenkin ryhmänä löytämään tilanteen todellisuuden ja aidot vaikuttamismahdollisuudet.

Opiskelijat kokivat tutoropettajansa edelleen merkittäväksi tukijaksi, vaikka päiväkirjakirjoituksissa olikin vain vähän mainintoja opettajasta. Tutoropettajalta odotettiin kannanottoja ja tukea opiskelijoiden opinnäytetyöhön liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi tukea odotettiin aikaisempien harjoittelujaksojen tavoin aina silloin, kun opiskelijoilla oli sellainen tilanne, jossa he halusivat saada purkaa tunteitaan ja saada tukea tunnetilastaan selviytymiseen. Tutorin antama palaute opiskelijoiden toiminnasta oli edelleen opiskelijoille tärkeää. Sen sijaan opiskelijat eivät enää halunneet tutorinsa puuttuvan ohjauksellaan niihin ratkaisuihin, joita he omalla osastollaan tekivät, sillä he kokivat itsensä harjoitteluosaston tilanteen ja tarpeiden suhteen paremmiksi asiantuntijoiksi kuin tutoropettaja saattoi olla. Osaston työntekijöiden kannustaminen oli heidän mielestään kuitenkin tutorin tehtävä. Opiskelijat halusivat oman tutorinsa kautta tarjota työntekijöille mahdollisuuden kokea itsensä ja työnsä tärkeäksi ja arvostetuksi.

## **7.7 Opiskelijoiden kolmannen harjoittelujakson kokemusten liittäminen aikaisemmin tutkittuun tietoon**

Kolmas harjoittelujakso oli aikaisempiin jaksoihin verrattuna erilainen. Kulttuurien kohtaamisen näkökulmasta erilaisuus tarkoitti sitä, että enää päiväkirjajoituksesta ei ollut tunnistettavissa monissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa (esim. Andrews & Boyle 1995, Furnham & Bochner 1990, Hanson & Fox 1995, Haskins 1999, Johnstone 1995, Kinoshita & Bowman 1998, Leon 2000, Ward 1999, Winkelman 1994) esitettyä prosessinomaisesti etenevää kulttuurishokiksi nimitettyä kokemussarjaa. Tällä harjoittelujaksolla opiskelijat kirjoittivat yleensä virolaiseen kulttuuriin ja erityisesti laituskulttuuriin liittyvistä huomioistaan ja kokemuksistaan ohimennen ja ikään kuin arkipäiväisinä toteamuksina. Tämän perusteella voidaan olettaa, että opiskelijat olivat vihdoin päässeet aidosti kulttuurishokkiprosessissaan viimeiseen vaiheeseen, kulttuurishokista selviytymisen ja hyväksymisen vaiheeseen (ks. mt.).

Jo edellisen harjoittelujakson kuluessa lieventyneet asenteelliset ilmaisut hävisivät päiväkirja-kirjoituksista nyt lähes kokonaan. Muutamia kertoja päiväkirjoissa oli kuitenkin vieläkin virolaisia käytäntöjä hämmästeleviä toteamuksia. Esimerkiksi virolaiseen kulttuuriin liittyvää byrokraattisuuteen viittaamista voidaan tarkastella esimerkiksi Suen ja Suen (1990) mukaan ihmisten välisistä eroista suhteessa itseen ja muuhun maailmaan ("locus of control" eli yksilön käsitys siitä, kuka kontrolloi hänen elämänsä; ja "locus of responsibility" eli yksilön käsitys siitä, kenellä on vastuu hänen elämästään): suomalaiset sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opiskelijat ovat kasvaneet länsimaaisessa kulttuurissa, jossa yksilöllä katsotaan olevan voimakas sisäinen kontrolli (IC: internal control) ja henkilökohtainen vastuu omasta elämästä (IR: internal responsibility) (ks. Sue & Sue 1990, 140–158: nelikenttä/IC-IR,). Opiskelijat ilmaisivat edelleen päiväkirja-kirjoituksissaan hämmennystä virolaisten työntekijöiden erilaisesta, historialliseen taustaan pohjautuvasta, elämän vastuu- ja kontrolliorientaatioista (ks. Sue & Sue 1990: nelikenttä/EC-ER; EC: external control, ER: external responsibility).

Ennakkoluuloisuutta (van Dijk 1984, Duckitt, Cheng 1998, McFadden 1999, Kiselica 1999) ei ollut havaittavissa päiväkirjajoitatuksissa muuten, mutta edellä mainitun kaltaiset lyhyet maininnat voidaan luokitella myös ennakkoluuloisuuden ilmentymiksi (mt., van Dijk 1984). Stereotyyppistä asennoitumista (Baumgard & Halse 1999, van Dijk 1984, 1993, Duckitt 1994, Soutar & Grainger 1999, Sue & Sue 1990, White 1998) ei esiintynyt päiväkirjajoitatuksissa nyt lainkaan, sen sijaan aikaisemminkin voimakkaasti näyttäytynyt etnosentrinen asennoituminen (ks. Abdullah 1995, Alitolppa-Niitamo 1993, Andrews & Boyle 1995, Baker 1997, Cheng 1998, Duckitt

1994, Liebkind 1994, Perreault & Bourdis 1999, White 1998) vaikutti nytkin suuntaavan monia opiskelijoiden kokemuksia. Opiskelijoiden halu ohjata ja opastaa työntekijöitä osoitti, että he edelleen kokivat olevansa näitä tietävämpiä ja taidokkaampia. On kuitenkin huomattava, että opiskelijoiden opinnot olivat nyt jo siinä vaiheessa, että kysymys saattoi usein olla todellisista ammatillisista valmiuksista.

Opiskelijoiden etnosentrisyys ei tällä harjoittelujaksolla ollut kuitenkaan hyökkäävää eikä työntekijöitä kokonaisvaltaisesti aliarvioivaa. Työntekijöiden opetus ja ohjaaminen tapahtui yleensä hienotunteisesti ja arkitoimintoihin sulautuen. Toisaalta opiskelijat alkoivat aivan uudella tavalla pohdita etnosentrisyyden ilmentymistä ja vieraan kulttuurin edustajien mahdollisuutta arvioida toisessa kulttuurissa elävien ihmisten tarpeita. Erityisesti harjoittelujakson jälkeisessä reflektiokeskustelussa opiskelijat kokivat tarvetta pohtia yhdessä ”ihmisen hyvän” merkitystä kulttuurisidonnaisena kokemuksena (ks. myös St. Clair & McKenry 1999, Sakalys 2000). Esille nousi myös teorialiedon antama tuki opiskelijoiden suunnittellessa ja toteuttaessa sosiaali- tai terveysalan koulutukseen liittyvää harjoittelua vieraassa kulttuurissa. Opiskelijat olivat joutuneet harjoittelukokemuksiin pohjautuvaa opinnäytetyötään suunnitellessaan tutustumaan myös transkulttuuriseen hoitotyöhön (Florida & Boca 1994, Jokinen ym. 1998, Leininger 1991, 1995, 1997, 1998; ks. myös Miller 1998, von Smitten 1998). Tämän pohjalta heille oli avautunut uudenlainen ymmärrys kulttuurien kohtaamiseen liittyvistä näkökulmista ja koulutuksen ja tiedon merkityksestä vieraassa kulttuurissa työskentelylle (ks. myös Baker 1997, Kiselica 1999, Knight ym. 1998, Wenger 1998, White 1997).

Transkulttuurisesta hoitotyöstä puhuttaessa on kuitenkin otettava huomioon, että kulttuurien välistä hoitotyötä tekevä sairaanhoitaja ei vielä ole transkulttuurisen hoitotyön asiantuntija. Leiningerin (1995, 27–29, 33–39) mukaan hoitamisen ymmärryksen laajeneminen transkulttuuriseksi hoitotyöksi etenee kolmen vaiheen kautta: 1) tietoiseksi tuleminen ja herkistyminen kulttuurisen hoitamisen erilaisuuksille ja samanlaisuuksille, 2) transkulttuurisen hoitotyön ilmiön erottaminen epämääräisestä tiedosta, sen havaitseminen ja selittäminen teorioita hyväksi käyttäen ja 3) transkulttuurisen tutkimuksen hyödyntäminen ihmisten hoitamisessa. Päämääränä transkulttuurisella hoitotyöllä ei Leiningerin mukaan ole pelkästään tulla tietoiseksi eri kulttuureista tai oppia ymmärtämään niitä, vaan tarkoituksena olisi, että kulttuuri olisi pohjana hoitotyön teorianmuodostukselle, suunnittelulle ja käytännön toteuttamiselle.

Kun suomalaisten sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opiskelijoiden harjoittelujaksojen päiväkirjakirjoituksia tarkastelee transkulttuurisen hoitotyön teorian valossa, voidaan kolmannen harjoittelujakson kirjoituksista löytää Leiningerin (1995) esittämistä transkulttuuriseen hoitotyöhön kasvamisen

vaiheista ensimmäistä ja osin toista vaihetta (ks. myös Koistinen, 1998). Kolmannen vaiheen osittaistakaan saavuttamista ei voida päiväkirjakirjoitusten perusteella todeta. Leiningerinkin (1995, 33–39) mukaan transkulttuurisen hoitotyön asiantuntija tarvitsee pitkän erikoiskoulutuksen. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kiinnostuivat kulttuurin merkityksestä hoitotyölle ja alkoivat vähitellen kolmannella harjoittelujaksollaan omaa opinnäytetyötään suunnitellessaan yhdistää transkulttuurisen hoitotyön teoriaa käytäntöön.

Transkulttuurisen hoitotyön teoriaa on myös kritisoitu (esim. Polaschek 1998, von Smitten 1998): teoriaa pidetään joskus liian idealistisena ja epä-määräisenä. Esimerkiksi Mulhollandin (1995) mukaan sairaanhoitajilla ei ole mahdollisuuksia ja voimavaroja vaikuttaa olosuhteisiin transkulttuurisen teorian edellyttämällä tavalla. Usein esitetty kritiikki liittyy ongelmaan määrittelyä ja ymmärtää transkulttuurista hoitotyötä siten kuin Leininger on sen alun perin määritellyt.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet suomalaiset sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat osoittivat päiväkirjakirjoituksissaan alkaneensa kolmannen harjoittelujaksonsa aikana ymmärtää historian ja kaiken kulttuuriperinnön merkitystä ihmisen arvoille ja toiminnalle. Samanaikaisesti opiskelijoille heräsi kiinnostus ja halu tutustua transkulttuurisen hoitotyön teoriaan. Useissa eri tutkimuksissa (esim. Clark & Baramée 2000, Jeffreys & Smoldaka 1999, Newell-Withrow 2000, Wright ym. 1998) todetaan transkulttuurisen ja yleensäkin monikulttuurisen ja kansainvälisyysopetuksen tärkeys sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksessa (Metsämuuronen 1998, Nousiainen 1998, Pelttari 1997). Eberhardie (2000) tuo esille Euroopan yhdentymisen tuomat haasteet näiden alojen koulutukseen, ja Newell-Withrowin (2000) mukaan juuri alkanut uusi vuosituhat tuo mukanaan monenlaisia uusia haasteita transkulttuuriseen hoitotyöhön ja siihen kouluttautumiseen.

Transkulttuurisen hoitotyön koulutuksessa ja kulttuurien ymmärtämisessä painottuvat erilaiset eettiset kysymykset (Donnelly 2000, Ray 1994; ks. myös Davidhizar ym. 1999). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijoilla heräsi viimeistään kolmannen harjoittelujakson reflektiokeskustelun aikana ajatus heidän koko toimintansa oikeutuksesta ja heidän omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan tunnistaa vieraassa kulttuurissa elävien laitosasukkaiden tarpeita ja vastata niihin. Opiskelijat kyseenalaistivat yhteisessä eettisessä pohdinnassaan jossain määrin koko harjoittelujaksojensa aikaisen toimintansa. Nämä pohdinnat ovat kuitenkin tärkeitä oman kulttuuri-identiteetin löytämisen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen ja erilaisten kulttuuristen piirteiden kunnioittamisen oppimisen kannalta (ks. esim. Swan 1999).

Jo aikaisemminkin opiskelijoiden harjoittelujaksojen jälkeen tarkastelun kohteena ollut itseohjautuvuus (Ahteenmäki-Pelkonen 1992, Grow 1991, McCune & Guglielmino 1991, Hammond ja Collins 1991, Koro 1992, 1993a,



1993b; ks. myös Pirnes & Leino-Kilpi 1996) näyttäytyi kolmannen harjoittelujakson jälkeen tavallaan kaksijakoisesti: opiskelijat olivat selvästi saavuttaneet ammatillisissa työskentelytaidoissaan itseohjautuvuuden neljästä vaiheesta korkeimman, ”itseohjautuvuuden” (Grow 1991, 199–207). Opiskelijat halusivat ja kykenivät ottamaan vastuun toiminnoistaan ja oppimisestaan. Reflektiokokouksessa he ilmoittivat olleensa suorastaan loukkaantuneita, mikäli opettaja yritti ohjata ja kahlita heitä liikaa. He myös asettivat itselleen tavoitteita. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittyminen vastaa tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen haasteisiin. Esimerkiksi Jaroman (2000) mukaan koulutuspoliittisissa linjauksissa korostetaan nimenomaan opiskelijan aktiivista roolia ja itseohjautuvuutta. Grow’n mukaisen luokittelun neljänteen vaiheeseen kuuluva oman oppimisen arviointi ei tullut päiväkirjakirjoituksissa juurikaan esille, mutta reflektiokokouksen keskustelussa aihetta pohdittiin paljon.

Vaikka opiskelijat toisaalta olivat työskentelyssään itseohjautuvia ja nauttivat saadessaan ottaa vallan ja vastuun itselleen, he kaipasivat ja odottivat opettajalta henkistä tukea, kannustusta ja palautetta toiminnoistaan (ks. Flagler 1988, Krichbaum 1991; ks. myös Hsieh & Knowlies 1990, Lehtinen 1992, Lehtinen & Jokinen 1996, Ripley 1986). Hoitokotien työntekijät eivät olleet vielääkään valmiita ottamaan ohjaajan tehtävää itselleen. Näin suomalaiset opiskelijat jäivät kaikilla harjoittelujaksoillaan vaille työntekijöiltä saatua ohjausta, puhumattakaan henkilökohtaisesta ohjaajasta (Helakorpi & Olkinuora 1997, Munnukka 1997; ks. myös Opetushallitus 1996).

Kontekstin/situaation merkitys (ks. 2.1.4 ja 3.2) muuttui kolmannella kerralla erilaiseksi edellisiin harjoittelujaksoihin verrattuna. Päiväkirjakirjoitusten perusteella sai sellaisen käsityksen, että virolaisessa hoitokotiyhteisössä eläminen ja oleminen oli opiskelijoille luonnollinen kokemus. He eivät enää kiinnittäneet ympäristöönsä suurta huomiota ja kokivat kuuluvansa työyhteisöön. Myös opitun transfer (ks. 2.1.1 ja 2.1.4) muuttui aikaisempaan verrattuna erilaiseksi: aikaisemmilla harjoittelujaksoilla voimakkaasti näyttäytynyt kotimaassa opitun transfer virolaiseen toimintaympäristöön oli edelleen vahvaa. Tämän lisäksi viimeistään koko projektin loppureflektiossa jokainen mukana ollut opiskelija oivalsi transferille uuden suunnan: myös Virossa oli opittu asioita, joita voi hyödyntää kotimaassa.

Opiskelijoiden valmius yhdistää teorialtietoa ammatillisiin käytännön tilanteisiin lisääntyi kolmannella harjoittelujaksolla. Oma opinnäytetyö ikään kuin pakotti testaamaan teorialtietoa käytännössä. Jokainen tällä harjoittelujaksolla ollut opiskelija teki opinnäytetyönsä Viro-projektista. Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitovaatimuksiin liittyvissä tutkimuksissa nostetaankin voimakkaasti esille teoreettisen tiedon merkitys ja toisaalta teorialtiedon ja opittavien ammattikäytäntöjen liittäminen kiinteästi toisiinsa (Jaroma 2000, Nousiainen 1998, Pelttari 1997).



## 8 Pohdinta

### 8.1 Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset

Kun tehdään tutkimus, jossa toimitaan vieraassa, murros- ja siirtymävaiheen kulttuurissa, kerätään aineistoa henkilökohtaisiksi luonnehdittavien dokumenttien avulla ja toimijoina ovat nuoret ja monesta näkökulmasta varsin kokemattomat opiskelijat, on aiheellista pohtia eettisiä kysymyksiä eri näkökulmista. Tutkimuksen tekoon liittyvien yleisten eettisten kysymysten lisäksi toiminnan eri osapuolten tekemiset ja keskinäinen vuorovaikutus ja toisaalta koko projektin oikeutuksen ja mielekkyyden perusteet edellyttävät pysähtymistä arviointiin.

Tutkijana olen joutunut miettimään ja ottamaan myös vastuun valinnoista, joiden perusteella olen kirjoittanut tähän raporttiin tutkimukseni tuloksia. Valinta on edellyttänyt palaamista yhä uudelleen tavoitteisiin, joihin tässä tutkimuksessa pyritään. Olen eri tavoin tuonut näkyville kriittisiä pisteitä, joita tämän projektin kokonaisuuteen on liittynyt. Jokaisen osapuolen toiminnassa löytyi puutteita. Haluaisin myös korostaa tutkimuksen lukijalle: on muistettava, että tässä tutkimuksessa mukana olleet ihmiset elivät tätä projektia. Virheet on helppo havaita jälkeenpäin. Koska oletin, että kaikki lukijat eivät tuntisi ja ehkä ymmärtäisikään tämän tutkimuksen olosuhteita, katsoin eettisesti hyväksytyksi myös jättää joitakin esille tulleita asioita tai tilanteita raportoimatta. Tämä valinta ei vaikuttanut tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseen.

Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä oli opiskelijoiden päiväkirjakirjoittaminen. Vaikka opiskelijoiden kanssa oli sovittu, että he kirjoittaisivat päiväkirjoja tutkimuskäyttöön, monesta kirjoituksesta sai sellaisen kuvan, että päiväkirja koettiin hyvin henkilökohtaiseksikin purkautumiskanavaksi (ks. myös esim. Leino-Kilpi 1994). Tällaisessa tilanteessa on huomattava, että kaikkea kirjoitusta ei ehkä sittenkään ole tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Valinnat jäivät aina lopulta tutkijan vastuulle. Voidaan myös ajatella, että alun perin tutkimusta varten kirjoitettu päiväkirja antoi opiskelijalle joskus tarpeellisen pakotien ja lohdun, josta hän myös itse hyötyi.

Lukukausittain pidetyissä reflektiokokouksissa tuotiin esille pääkohdat saman lukukauden harjoittelujaksojen päiväkirjakirjoitusten teemoista. Opiskelijoilla oli tuolloin mahdollisuus oikaista käsitystäni opiskelijoiden kokemuksista. Eettisestäkin näkökulmasta tämä oli mielestäni tärkeää, sillä silloin opiskelijat tiesivät, millaisia asioita tutkimuksessa tulen käsittelemään. Heillä oli tällöin myös aito vaikuttamismahdollisuus. Tilaisuus oli aina myös muis-

tutus opiskelijoille, että heidän päiväkirjansa eivät olleet perinteisiä päiväkirjoja, vaan ne olivat todella tutkimuskäytössä ja kirjoituksia analysoitiin.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijat joutuivat joissakin tilanteissa ponnistelemaan jaksakseen ja jopa selviytyäkseen. Heidän vastaanottoansa ja paikan päällä saamaansa tukea olisi voinut valmistella ja varmistaa paljon paremmin. Tästä herää kysymys, oliko eettisesti lainkaan oikea ratkaisu päästää opiskelijoita harjoittelujaksolle samanaikaisesti, kun tutoropettajatkin vasta perehtyivät vallitseviin olosuhteisiin. Projektissa loppuun asti pysyneet opiskelijat pitivät kokemusta kokonaisuudessaan itselleen antoisana, mutta osa opiskelijoista keskeytti ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen. Syitä tähän on varmasti monia (ks. Koistinen 1996, 1998), mutta tilanne herättää myös eettisiä pohdintoja.

Oman tietotaidon vieminen suuressa murros- ja kehitymisvaiheessa olevaan kulttuuriin vaatii sekin pohdintaa. Pohjimmiltaan hyvä asia (tahto auttaa toisia ja jakaa omaa osaamistaan) voi saada kielteisiä piirteitä, kun vastaanottavien ihmisten tiedonjano on loppumaton eikä heillä ole ollut mahdollisuutta saada minkäänlaista koulutusta eikä ammattikirjallisuuttakaan ole olemassa omalla äidinkielellä. Lisäksi tilanne saattaa olla sellainen, että ihmiset eivät ole historiansa vuoksi voineet oppia arvioimaan ja tarkastelemaan asioita kriittisesti (ks. esim. Lahtinen 1999, Tulva 1995). Pohjoismaisesta hyvinvointivaltiosta toisenlaisiin olosuhteisiin meneviltä vaaditaan kypsyttää, jotta he pystyvät osoittamaan sanoillaan ja teoillaan omasta tietotaidostaan huolimatta kunnioitusta ja kumppanuutta maan asukkaita kohtaan. Erityistä kypsyttää vaatii myös oivaltaa, että loppujen lopuksi jokaisen maan asukkaat ovat oman yhteiskuntansa varsinaisia asiantuntijoita (ks. myös Lahtinen 1999). Tässä projektissa pyrittiinkin jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan juuri itsenäistyneen Viron itselleen asettamat tavoitteet (ks. Gothóni 1999).

Tutkimuksenteon yleisistä eettisistä vaatimuksista mainittakoon vapaaehtoisuus (ks. esim. Vehviläinen-Julkunen 1997): opiskelijat lupautuivat vapaaehtoisesti kirjoittamaan päiväkirjojaan. Heille kerrottiin myös, että he saisivat kieltäytyä siitä missä vaiheessa tahansa; samoin heillä oli mahdollisuus keskeyttää koko projektissa mukana olonsa milloin tahansa. Myös tutkimushenkilöiden anonymiteetti (ks. esim. Krause & Kiikkala 1996) pyrittiin suojaamaan esimerkiksi siten, että tutkimustulosten raportoinnissa vältettiin sellaisia lainauksia, joissa olisi paljastunut opiskelijan sukupuoli, harjoitteluosasto tai harjoitteluhuoitokoti. Tunnistamisen välttämiseksi päiväkirjatekstien lainauksissa ei käytetty myöskään tutoropettajien, opiskelijoiden itsensä tai heidän mainitsemiensa kurssikavereiden, laitoksen työntekijöiden tai laitosasukkaiden nimiä. Lainauksia ei myöskään numeroitu tunnistamissyistä. Opiskelijoiden toivomuksesta heidän omalla nimellä kirjoittamiaan päiväkirjoja ei näytetty toisille tutoropettajille, vaan päiväkirjojen sisällöistä keskusteltiin heidän kanssaan yleisellä tasolla.

Hirsijärven (2000) esittämiä tutkimustyön rehellisyyden periaatteita plagioinnista, toisten tutkijoiden arvostamisesta, tulosten yleistämisestä ja tutkimustulosten raportoinnista olen pyrkinyt noudattamaan tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Varto (1992) toteaa, että laadullisen tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus on varmistettava perustelujen esittämisellä jo teorianmuodostuksen yhteydessä. Toisaalta hänen mukaansa epäolennaiset luotettavuutta heikentävät piirteet paljastuvat satunnaisiksi ja epäjohtonmukaisiksi, mikäli tutkimus etenee menetelmällisesti johdonmukaisesti ja tutkijan arviointiperusteet ovat riittävät. Lisäksi on huomattava, että kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tutkija on väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Perttulan (1995c) mukaan kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraaliudesta (ks. myös Lincoln & Cuba 1985, Tynjälä 1991). Perttula (1995c) toteaa, että vaikka edellä mainittu jaottelu poikkeaaakin huomattavasti luonnontieteellisen tutkimustavan luotettavuuskriteereistä, se ei kuitenkaan sovellu kokonaisuudessaan fenomenologisesti suuntautuneen tutkimuksen merkityssuhteiden luotettavuuden arvioimiseksi.

### **Kokemuksen tutkimisen luotettavuus (Perttula 1995c):**

1. *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus*: Tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys (Perttula 1995c). Aineiston kerääminen sykleittäin toimintatutkimusta varten (ks. Koistinen 1998) herättää kysymyksen tämän tutkimuksen mahdollisesta ristiriitaisuudesta fenomenologista tutkimustraditiota hyväkseen käyttävän tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen tarkoitus, opiskelijoiden kokemusten tavoittaminen, ei ole kuitenkaan muuttunut tutkimuksen lähestymistavan kehittyessä. Kokemusten tutkiminen kuuluu nimenomaan fenomenologisen tutkimustraditioon (ks. esim. Perttula 1995a, b, c, 1998); toimintatutkimuksena sitä on vaikeampi hyödyntää. Tutkimusprosessi on Perttulan esittämien kriteerien mukaan johdonmukainen. Omia sovelluksia on perustellusti tehty prosessin eri vaiheissa.
2. *Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus*: Tutkijan on kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkimusraportin on annettava lukijoille mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku ja kokonaisuus. Tutkijan on erityisesti kiinnitettävä huomiota tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etene-

misen kuvaamiseen (Perttula 1995c). Tässä tutkimuksessa jo edellisessä kohdassa mainittu toimintatutkimus saattaa hämmentää lukijaa. Kysymys on kuitenkin taustalla olleesta toiminnasta. Tämä tutkimus ja sen raportti on kuvattu ja kirjoitettu omana itsenäisenä tutkimuksenaan. Tutkimukselliset valinnat on esitetty ja niitä on pyritty perustelemaan.

Reduktion (ks. esim. Bullington & Karlsson 1984, Perttula 1995a, Saari-  
nen 1986) kysymystä voi tarkastella esimerkiksi opiskelijoiden saaman päiväkirjakirjoitusohjeen (liite 1) perusteella: oliko jo siinä vaiheessa tar-  
koituksenmukaista tavallaan sulkeistaa joitakin kokemuksia pois päivä-  
kirjakirjoituksista? Toinen reduktioon liittyvä kysymys herää kahden en-  
simmäisen harjoittelujakson kokemusten aikaisemmasta analysoinnista  
(Koistinen 1998): onko se ohjannut tutkijaa tämän tutkimuksen aineiston  
analysoinnissa? Voi myös ajatella, että aikaisempi analysointi on pakotta-  
nut tutkijan erityisen voimakkaaseen tiedostettuun reduktioon, jotta aikai-  
semmat jäsentelyt eivät saisi aikaan tähän tutkimukseen liittyviä oletuk-  
sia. Tässä olen pyrkinyt siihen. (ks. myös Valle 1989: reduktion päättö-  
mättömyys)

Tutkimusprosessin kulussa esiintyvät lukukautiset toiminnan toistot  
helpottavat pitkän prosessin hahmottamista. Tutkimusaineisto on analy-  
soitu selitetysti mukaillen Colaizzin (1978) esittämää analyysimenetel-  
mää. Liitteenä 2 esitetty esimerkki selkiyttää analyysiprosessia.

3. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys*: Tutkimusaineisto on tutkimuspro-  
sessissa keskeisimmässä asemassa. Kvalitatiivinen tutkimusprosessi ete-  
nee aineiston ehdoilla. (Perttula 1995c). Tässä tutkimuksessa opiskelijoi-  
den päiväkirjoista nostettiin esiin merkittävät ilmaisut ja pyrittiin paljas-  
tamaan niiden merkitykset, joista muodostuivat teema-alueet. Tutkimus  
oli siis aineistolähtöinen. Soveltuva aikaisempi tutkimus- ja teorianäkö-  
kulma liitettiin tutkimusraporttiin tämän tutkimuksen tulosten paljastumisen jäl-  
keen. Toisaalta voidaan miettiä, suuntasiko opiskelijoille annettu ohje  
”merkittävien tapahtumien” kirjoittamisesta päiväkirjakirjoituksia siten,  
että joitakin tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä asioita ja tapahtumia  
on jäänyt kirjoittamatta.
4. *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*: Kontekstilla voidaan viitata  
kahteen asiaan. Ensinnäkin sillä viitataan ihmisen ulkopuolisen todelli-  
suuden kokonaisuuteen, jolloin tarkoitetaan tutkimusprosessin sidonnai-  
suutta tutkimustilanteeseen. Tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa niihin  
todellisuuden ominaispiirteisiin, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa.  
Toiseksi kontekstisidonnaisuudella viitataan ihmisen koettuun maailmaan  
eli tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. (Perttula 1995c.) Kontekstisi-

donnaisuus on tässä tutkimuksessa keskeinen näkökulma lähtien virolaisesta hoitokotiympäristöstä päätyen sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden harjoittelujaksojen aikana kokemiin maailmoihin.

5. *Tavoiteltavan tiedon laatu:* Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa voidaan saavuttaa essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Tieto on ilmaistava kielellisesti. Tällöin kokemukseen kohdistuvasa tutkimuksessa essentiaalinen yleinen on ontologisen analyysin tulos ihmisen olemassaolon spesifimmän tajunnallisuuden perusrakenteesta. Käsitteellinen yleinen tarkoittaa toisaalta ihmisen ajattelun ja kielen perusluonteeseen ja toisaalta kielellistämisen vaatimukseen viittaamista. Tämä voidaan ulottaa joko yhden tai useamman ihmisen merkityssuhteiden kuvaamiseen. Persoonakohtainen yleinen on käsitteellistä yleistä, jossa kuvataan yhden koetun maailman merkityssuhteiden verkostoja. (Perttula 1995c).

Tässä tutkimuksessa on osin kaikkien kolmen edellä mainitun piirteitä: esimerkiksi vahva kontekstisidonnaisuus (ks. esim. Helakorpi & Olkinuora 1997, Raudaskoski 2000, Rauste-von Wright & von Wright 1997) ja situationaalisuus (ks. esim. Perttula 1995a, Rauhala 1989, 1992) tuo esille ontologisia näkökulmia. Opiskelijoiden kokemusten kulttuurisidonnaisuus on tämän tutkimuksen tulosten keskeinen alue. Essentiaalisesti yleistä tietoa olisi todennäköisesti ollut mahdollista saada näitä tuloksia syvällisemminkin, mikäli tutkimustehtävää ja opiskelijoiden päiväkirjaohjeistusta olisi rajattu ja eri kysymyksiin kohdennettu käsittämään esimerkiksi pelkästään kulttuurien kohtaamiseen liittyviä kokemuksia.

Käsitteellinen yleinen tässä tutkimuksessa tarkoittaa opiskelijoiden kokemusten merkityssuhteiden paljastamista Colaizzin seitsemänvaiheisen analyysimallin kolmannessa vaiheessa. Tämän analyysivaiheen tarkastelu luotettavuuden näkökulmasta on jonkin verran ongelmallinen, koska se pitää sisällään tutkijan luovaa ymmärtämistä. Tutkijan luovan ymmärtämisen kriteeristöä on vaikea asettaa. Luotettavuutta on tarkasteltava sen mukaan, kuinka tutkija on konkreettisesti pyrkinyt varmistamaan sitä tässä vaiheessa ja kuinka hän on asian dokumentoinut. Itse olen pyrkinyt lisäämään analysointini luotettavuutta palaamalla yhä uudestaan alkuperäisiin päiväkirjakirjoituksiin verraten muodostamiani merkityksiä opiskelijoiden kirjoittamien tekstien asiayhteyksiin. Olen esitellyt tutkimusraportissani kuinka analysointi on edennyt. Myös asiayhteyksistä löytämäni opiskelijoiden kokemusten merkitykset näkyvät tutkimusraportissa. Kysymykseksi jää, kuinka paljon omat aikaisemmat kokemukseni ovat tiedostamattani vaikuttaneet siihen, millaisen sanallisen muodon olen eri merkityksille antanut.

Persoonakohtainen yleinen näkyy välillä, kun suhteellisen pienestä tutkimushenkilöjoukosta nostetaan kuvauksen ja analysoinnin kohteeksi yksittäisen opiskelijan esimerkiksi toisten kokemuksista poikkeavia kokemuksia ja näiden merkityssuhteita. Liitteet (3a ja b) lisäävät tutkimusraportin luotettavuutta persoonakohtaisen yleisen näkökulmasta. Liitteiden perusteella saa yleisen käsityksen yksilöiden kokemusten välisistä yhteneväisyyksistä ja eroista. Persoonakohtainen yleinen olisi tullut vahvemmin esille, mikäli tutkimusraportissa olisi systemaattisesti merkitty henkilönumeroin suorat lainaukset päiväkirjoista tai, mikäli aineisto olisi käsitelty tapaustutkimuksenomaisesti. Kyseisten liitteiden perusteella voi myös päätyä ajatukseen, että persoonakohtainen yleinen tulee tässä tutkimuksessa riittävän vahvasti esille.

6. *Metodien yhdistäminen*: Jos ontologinen analyysi osoittaa ilmiön paljastuvan vain tutkimusmenetelmiä yhdistelemällä, lisää metodien yhdistäminen tutkimuksen luotettavuutta. (Perttula 1995c.) Tässä tutkimuksessa pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä oli opiskelijoiden päiväkirjoihin kirjoittamien kokemusten analysointi. Päiväkirjoista saatujen tulosten vahvistamiseen ja tarkentamiseen käytettiin tutoropettajien havaintoja (havainnointi), jotka koottiin ja käsiteltiin tutoropettajien kokouksessa. Opiskelijoiden kokemukset vahvistettiin reflektiokokouksissa. Näiden voidaan katsoa yhdessä lisänneen tutkimuksen luotettavuutta, vaikka tässä ei koettukaan ontologisen analyysin jälkeistä pakottavaa tarvetta varmistaa ja vahvistaa tutkimustuloksia.
7. *Tutkijayhteistyö*: Tutkijayhteistyö lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos se lisää tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. Usean ihmisen käsitykset eivät sinällään ole yhden ihmisen käsitystä luotettavampia. Myöskään yksittäinen tutkimustulos ei muutu automaattisesti epäluotettavaksi, mikäli toiset tutkimukset eivät sitä vahvistaisikaan. (Perttula 1995c.) Edellä mainittuun tässä tutkimuksessa osin liittyy tutoropettajien yhteistyö, joka mahdollisesti lisäsi luotettavuutta, vaikka toiset tutorit eivät olleetkaan varsinaisesti tutkijoita. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia tukevia aikaisempia tutkimuksia on esitelty tutkimustulosten analysoinnin jälkeen. Kaikkiin tämän tutkimuksen tuloksiin ei kuitenkaan löydy vastaavia tuloksia todennäköisesti siitäkään syystä, että tämän tutkimuksen järjestelyt olivat hyvin erikoislaatuiset ja mahdollisesti ainutkertaisetkin.
8. *Tutkimustyön subjektisuus*: Tutkija on tajunnallisena olentona tutkimustyönsä subjekti ja hänen on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan tajunnallisuus on tutkimus-



työn välttämätön edellytys (Perttula 1995c). Varton (1992) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä. Vaikka tämä tutkimus ei olekaan puhdas fenomenologinen tutkimus, olen tutkijana vahvasti tiedostanut oman subjektiuteni. Tästä johtuen olen eri vaiheissa palannut yhä uudelleen ja uudelleen tutkimusaineistooni ja pyrkinyt sulkemaan omien subjektiivisten kokemusteni vaikutuksen tutkimusteni tuloksiin. Kuitenkin konkreettinen mukanaoloni tutkimuskontekstissa pyrki luonnostaan tuomaan myös oman subjektiivisen kokemuseni mukaan esimerkiksi analysointiin. Olisin voinut analysoida tarkemminkin itseni ja kokemusteni merkityksiä, joskin tämän tyyppisessä tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuuden todellinen ja kaikinainen merkitys jää osittain avoimeksi kysymykseksi.

9. *Tutkijan vastuullisuus*: Tutkijan on suoritettava kaikki tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti. Hän ei kykene välittämään kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia niin, että toinen ihminen kykenisi konstruimaan tutkimuksen kulun täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Tämän vuoksi tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta ja vain tutkija itse voi täysin arvioida vastuullisuutensa toteutumisen. Tutkijan vastuullisuus ulottuu tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. (Perttula 1995c). Olen tätä tutkimusta tehdessäni pyrkinyt olemaan kaikissa vaiheissa vastuullinen, enkä ainakaan tietoisesti ole toiminut tästä periaatteesta poiketen.

### **Aineiston hankinnan ja analysoinnin arviointia:**

Tämän tutkimuksen pääaineistona olivat opiskelijoiden päiväkirjakirjoitukset. Perttulan (1995c) mukaan fenomenologiseen tutkimustraditioon nojautuvan tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa tutkittava ilmiö sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee. Omakätisissä päiväkirjakirjoituksissa voi olettaa tähän päästävänkin. Vapaa-aikana ja vapaaehtoisesti tuotettuun tekstiin voi kuitenkin liittyä sekä systemaattisia että satunnaisia ongelmakohtia:

Systemaattista heikkoutta aiheutti esimerkiksi se, että jotkut opiskelijat vaikuttivat verbaalisesti lahjakkaammilta kuin toiset. Näin voi päätellä päiväkirjoihin kirjoitetun tekstin kielen vivahteiden ja rikkauden perusteella. Nämä opiskelijat kirjoittivat myös enemmän kuin toiset. Toisaalta joidenkin niukkasanaisuus saattoi johtua siitä, että he eivät olleet motivoituneita kirjoittamaan päiväkirjoihinsa harjoittelupäiviensä päätteeksi. Kaikkien opiskelijoiden kokemuksia seurattiin kuitenkin myös suusanallisissa keskusteluissa sekä puhe-limitse että tutoropettajien käynneillä. Opettajat soittivat opiskelijoille viikoittain ja kävivät jokaisen harjoittelujakson aikana hoitokodeissa. Saadusta tiedosta keskusteltiin tutoropettajien kokouksissa. Nämä kokoukset nauhoi-

tettiin. Vertasin aukikirjoitettuja kokousten nauhoituksia saman vaiheen päiväkirjateksteihin ja niiden analysointiini. Ristiriitoja ei löytynyt; joskin jotkut asiat tulivat vain päiväkirjoissa esille (esim. opiskelijoiden kirjoitukset siitä, että he haluaisivat keskeyttää harjoittelujaksonsa ja palata kotiin). Itse pidin myös tarkkaa tutkijan päiväkirjaa, joissa kuvailin myös käytyjen keskustelujen sanamuotoja. Systemaattisen virheen mahdollisuus väheni näin selvästi, joskin tutoropettajien havainnointia ja tietojen kirjaamista olisi voinut systematisoida ja tehostaa.

Satunnaisia puutteita eri päivien kirjoituksiin sitä vastoin saattoi jäädä. Voidaan olettaa, että opiskelijat eivät välttämättä jaksaneet kirjoittaa yksityiskohtaisesti kaikista kokemuksistaan erityisen raskaan ja voimakkaista tunteita herättäneen harjoittelupäivän jälkeen. Tätä puutetta olisi ollut vaikea ehkäistä. Vaikutti kuitenkin siltä, että ongelma korjaantui itsestään: päiväkirja osoittautui hyväksi purkautumiskanavaksi, ja juuri raskaiden kokemusten jälkeen kirjoitukset olivat usein tavallista kirjoitusta monisanaisempia ja yksityiskohtaisempia. Uudeksi luotettavuuteen vaikuttavaksi kysymykseksi nousikin myönteisten kokemusten vähyys ajoittain päiväkirjakirjoituksissa. Tätä voidaan kuitenkin pitää todellisena kokemuksena, sillä opiskelijat kirjoittivat päivittäin. Etukäteen oletettiin alkeellisen toimintaympäristön provosoivan kielteisiä kokemuksia, joten opiskelijoita ohjattiin kirjoittamaan päivittäin sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan (ks. liite 1).

Sekä systemaattisen että satunnaisten virheen mahdolliseen syntymiseen saattoi vaikuttaa opiskelijoiden asuntola-asuminen, joka mahdollisti jatkuvan keskinäisen vuorovaikutuksen. Joinakin päivinä huonekavereiden päiväkirjajakirjoitukset olivat hyvin samantyylliset. Tämä saattoi johtua ajatuksenvaihdosta ennen kirjoittamista tai pelkästään siitä, että huonekaverukset olivat yleensä samalla osastolla harjoittelemassa. Tällöin koetut tilanteet olivat olleet päivän aikana samoja.

Varto (1992, 104) toteaa kuitenkin lohdullisesti, että koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on koko ajan arvioinnin kohteena, satunnaisuudet karsiutuvat aikanaan pois tutkimusaineistosta. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kirjoittivat päivittäin ja sivumääräisesti paljon. Satunnaisilla epätarkkuuksilla ja virheillä (esimerkiksi jonkin asian korostuminen päiväkirjateksteissä, koska sinä päivänä siitä keskusteltiin yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa) aineistossa ei liene kokonaisanalyysin kannalta huomattavaa merkitystä. Toisaalta, sitä, mikä on virhe jossakin tutkimuksessa, ei voida aina yleistää toisiin tutkimuksiin. Virheitä arvioitaessa on syytä palata tutkimustehtävään. Tämän tutkimuksen kannalta oli hyvä saada tietää myös satunnaisista kokemuksista. Satunnaisia, voimakkaita tunteiden korostumisia ei voitane pitää tässä virheenä, koska mielialojen ääri vaihteluiden esille tuleminen on tärkeä tieto suunniteltaessa opiskelijoiden tukemista. Aineistoon mahdollisesti päiväkirjatekstinä tai tutkijan tulkintana pyrkineiden selkeiden systemaattisten virhei-

den voisi olettaa korjaantuneen tutkimuksen aikana tehdyissä erilaisissa kontrollointitilanteissa (puhelinkeskustelut, ohjauskäynnit, reflektiokokoukset, tutoropettajien kokoukset, tekstien lukeminen).

Tutkimuksen *validiudella* tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sillä on tarkoitus mitata (esim. Hirsijärvi y. 2000, Pyörälä 1995, Varto 1992). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma oli määritelty varsin laajasti. Tavoitteena ei ollut saada tietoa jonkin erityisalueen kokemuksista (esim. vain kulttuurien kohtaamisesta), vaan luoda eräänlaista kokonaiskuvausta opiskelijoiden elämästä harjoittelujaksojen aikana vieraassa kulttuurissa. On kuitenkin todettava, että en osannut tutkijana etukäteen ymmärtää vapaa-ajan ja opiskelijatovereiden vertaistuen merkitystä. Opiskelijoita olisi ollut syytä ohjata kirjoittamaan myös vapaa-ajan kokemuksista, mikäli myös vapaa-ajan kokemuksia pidettiin tutkimuksessa merkittävinä

Pyörälän (1995, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa edellä mainittuun liittyen kohderyhmän valinta. Tutkijan tulisi kyetä osoittamaan, että valittua kohderyhmää tutkimalla voidaan vastata tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Tässä tutkimuksessa kohderyhmän valinta oli luonnollinen: pääryhmänä olivat oppilaitoksen Viro-projektissa mukana olleet opiskelijat. Kaikki opiskelijat olivat harjoittelujaksolla projektissa mukana olleissa hoitokodeissa. Tutkimuksen näkökulmasta oli mielenkiintoista myös se, että kaikki opiskelijat eivät kyenneet tai halunneet sitoutua projektiin ensimmäisen harjoittelulukukauden jälkeen (ks. Koistinen 1996.). Tiettyjen opiskelijoiden (ks. luku 4.2 ja liitteet 3a ja b) poisjääminen saattaa olla seuraavien harjoittelujaksojen tutkimustulosten validiteettia heikentävä asia, kun ensimmäisen ja seuraavien harjoittelujaksojen tutkimustuloksia verrataan keskenään aivan kuin täysin saman opiskelijajoukon kokemusten pysyvyydestä tai muuttumisesta olisi ollut kysymys.

Tutkimustulosten analysointitapa vaikuttaa myös tutkimuksen validiteetin. Pyörälän (1995) mukaan tutkijan tulee suhteuttaa teoreettisesta viitekehystä luomiaan hypoteeseja sekä teoreettisia käsitteitä ja tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tehtiin tietoinen ratkaisu analysoida tutkimusaineistoa täysin aineistolähtöisesti. Alussa ei esitelty teoriaa, jonka osoittamia käsitteitä olisi pyritty todentamaan empiirisesti. Tämä olisi ollut helpoin ja myös selkein ratkaisu. Teoriaan pohjautuva analysointimalli olisi edellyttänyt myös rajatumpia tutkimusongelmia. Tässä tutkimuksessa voidaan katsoa validiuden laskeneen, mikäli nojataan Pyörälän edellä mainitusti esittämään toteamukseen. Teorialähtöisessä analysoinnissa kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksista osa olisi todennäköisesti jäänyt tutkimusaineistosta vaille huomiota. Tässä tutkimuksessa teorialatteen viitattiin jokaisen harjoittelujakson kokemusten analysoinnin jälkeen. Kokemuksien eri alueet ja näkökulmat tulivat näin analysoiduissa tuloksissa hyvin esille.

Toisella tavoin toteutetussa analysointimallissa raportista olisi saattanut tulla selkeämpi.

Käsitevalidius tarkoittaa tutkimuksessa käytettävän terminologian ymmärrettävyyttä ja yleensä kielen merkitystä (Hirsijärvi & Hurme 2000, Tynjälä 1991). Tässä opiskelijoiden saama kirjoitusohje ei pitänyt sisällään vieraista sanoja, eikä käsitteitä, joita olisi pitänyt yhdessä tarkistaa ja määritellä. Sen sijaan opiskelijoiden kirjoittaman tekstin käsitteitä jouduin muutamia kertoja tarkistamaan asiayhteydestä. Kysymys oli yleensä puhekielellä kirjoitetusta tekstistä, jossa kaikki sanonnat eivät olleet minulle tuttuja. Opiskelijoiden kirjoittamat vironkieliset tekstit olivat selkeitä. Validiteettikysymys liittyy myös tutkimuksessa syntyvän tulkinnan paikkansapitävyyteen (Pyörälä 1995). Tässä se käsittää erityisesti jo aikaisemmin esille tulleen analyysiprosessin kolmannen vaiheen, jossa tutkija antaa tutkimushenkilöiden kokemuksille sanallisen merkityksen. (ks. myös Syrjälä ym. 1996, 129–130.)

### **Tutkijan läsnäolon vaikutus luotettavuuteen:**

Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan ”laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.”

Olin itse aktiivisesti mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa. Minulla oli sekä tutoropettajan että tutkijan roolit samanaikaisesti (ks. luku 4.3.4, kokemuksen tutkimisen luotettavuus: kohta 8). Luotettavuuden näkökulmasta voidaankin kysyä, oliko sillä merkitystä, että tutoropettaja oli tutkija: onko mahdollista, että opiskelijat olivat esimerkiksi kaunistelleet kokemuksiaan, kun he tiesivät oman tutorinsa lukevan päiväkirjat. Tällöin tutkimustulokset olisivat vääristyneet. Kaikki opiskelijat kirjoittivat kuitenkin paljon myös kielteisistä kokemuksistaan. Alussa omat opiskelijani kirjoittivat toisia opiskelijoita enemmän myönteisiä kokemuksiaan tutorinsa merkityksestä. Tämä johtui joko siitä, että minulle haluttiin antaa henkilökohtaista kiitosta, koska tiedettiin, että tulisin lukemaan päiväkirjat. On myös mahdollista, että panostin tutorointiin enemmän kuin toiset tutoropettajat, koska projektilla oli minulle tutkijana erityisen suuri henkilökohtainenkin merkitys. Toisesta harjoittelujaksosta lähtien näitä eroja ei kirjoituksissa enää ollut havaittavissa. Tutoropettajien antamaan tukeen ja ohjaukseen liittyvien kirjoitusten luotettavuutta lisää se, että opiskelijat antoivat tutorinnista päiväkirjakirjoitustensa mukaista palautetta myös reflektiokokouksissa, joissa olivat läsnä kaikki opiskelijat ja tutoropettajat.

Se, että olen perusteellisesti itsekin tutustunut tutkimuskontekstiin, on lisännyt luotettavuutta siten, että olen ymmärtänyt opiskelijoiden kirjoituksia

paremmin kuin olosuhteita tuntemattomana olisi voinut ymmärtää. Olen myös osannut kysyä opiskelijoilta puhelinkeskusteluissa heidän kokemuksiinsa paremmin, kun olen tiennyt, millaisia kokemusmahdollisuuksia heillä on ollut. Olosuhteiden tunteminen on myös auttanut reflektiokokousten jäsentämisessä ja erilaisten tarkentavien kysymysten esittämisessä kokousten aikana. (ks. Grönfors 1986, Hirsijärvi & Hurme 2000.)

Tutkimuskontekstin tunteminen on myös ollut tietynlainen riski luotettavuuden näkökulmasta. Kriittinen piste on lähinnä jo aikaisemminkin esille tullut aineiston analysointi ja siinä erityisesti opiskelijoiden kokemusten merkitysten paljastaminen. Luotettavuutta tältä osin on nostanut se, että olen tiedostanut riskin ja pyrkinyt eliminoidaan mahdollisuuden siitä, että olisin antanut omien asenteideni ja kokemusteni vaikuttaa suorittamani analyysin tuloksiin. Olen joutunut usein palaamaan alkuperäiseen päiväkirja-aineistoon. Lisäksi alustavat analysoivat tulkintani tarkastettiin jo lukukausien lopussa pidetyissä reflektiokokouksissa. Näihin osallistuivat kaikki lukukauden aikana projektissa mukana olleet opiskelijat ja tutoropettajat. Yksi opiskelija ja yksi tutoropettaja luki analysointini tulokset antaen niistä palautetta ennen tutkimusraportin viimeistelyä. Näiden palautteiden perusteella raporttiin ei tarvinnut tehdä mainittavia muutoksia.

## **8.3 Johtopäätökset tutkimuksesta ja tutkimustuloksista**

### **8.3.1 Teoreettisen tiedon ja tämän tutkimuksen tulosten yhteys**

Tämän tutkimuksen ensimmäinen harjoittelujakso oli opiskelijoille kuin kulttuurishokki kaikkine vaiheineen pikaisesti läpikäytynä (ks. esim. Andrews & Boyle 1995, Furnham & Bochner 1990, Hanson & Fox 1995, Haskins 1999, Johnstone 1995, Kinoshita & Bowman 1998, Leon 2000, Ward 1999, Winkelman 1994). Kulttuurien kohtaamisprosessi oli opiskelijoiden kokemuksena hyvin yhtenäinen: kaikki opiskelijat kävivät läpi kulttuurishokin kaltaisen prosessin; tosin prosessin voimakkuudessa oli jonkin verran yksilöllisiä eroja (ks. liite 3a). Kun yleensä kulttuurishokkiprosessin läpikäyminen (ks. esim. akkulturaatioprosessi; Metsänen 2000, 182–184) kuvataan vieraassa kulttuurissa tapahtuneen pitkän oleskelun ja asumisen tulokseksi, opiskelijat näyttivät päässeen prosessin viimeiseen vaiheeseen jo muutaman viikon harjoittelujakson jälkeen.

Kuitenkin opiskelijoiden mennessä seuraavalla lukukaudella uudelle harjoittelujaksolle vaikutti siltä, että he olivat ikään kuin palanneet alkuun:

jälleen alkuinnostuksen jälkeen tapahtui tunnepitoinen paluu maan pinnalle. Toisella harjoittelujaksolla kulttuurishokkiprosessi eteni nopeammin kuin ensimmäisellä jaksolla. Vasta kolmannella harjoittelujaksolla opiskelijat olivat sopeutuneet virolaiseen kulttuuriin, eikä heidän kokemuksissaan ollut havaittavissa prosessinomaista muuttumista. Opiskelijoiden kokemukset olivat kulttuurien kohtaamisessa toisella ja kolmannella harjoittelujaksolla keskenään niin samankaltaiset, että niistä ei ole tehty yksilöllistä erottelua (vrt. liitteet 3a, 3b).

Mikäli opiskelijat olisivat olleet vain yhdellä harjoittelujaksolla vieraassa kulttuurissa, heidän kokemuksistaan olisi jäänyt aivan toisenlainen kuva kuin nyt harjoittelujaksojen toistuessa. Osa opiskelijoista lopetti projektiharjoittelut ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen. Heidänkin päiväkirjamerkintöjensä sai sellaisen käsityksen, että he olivat päässeet kulttuurishokkiprosessissaan viimeiseen vaiheeseen saakka eli he olivat sopeutuneet virolaiseen kulttuuriin ja sikäläiseen elämään (ks. Koistinen 1996: tutkimus projektin ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen keskeyttäneiden opiskelijoiden kokemuksista; ks. myös luku 8.3.5).

Andrewsin ja Boylen (1995) kuvaama kulttuurishokkiprosessi on viisivaiheinen, kun yleensä prosessi kuvataan nelivaiheisena. Mahdollisesti suomalaisten sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden virolaiseen kulttuuriin sopeutumisen prosessia olisikin pitänyt tarkastella viisivaiheisen prosessin mukaan, jolloin ensimmäisellä jaksolla olisi päästy vasta prosessin kolmanteen vaiheeseen: pinnalliseen sopeutumiseen ja kulttuurishokista selviytymiseen. Kuitenkin seuraavalla harjoittelujaksolla tapahtui selvästi taantuminen kulttuurishokkiprosessin ensimmäiseen ja sen jälkeen toiseen vaiheeseen. On huomattava, että kulttuurishokkiprosessin teoriassa tarkastellaan ihmisten kokemuksia yhtäjaksoisena tapahtumasarjana. Pitäisikö toistuvien, pitkäkköjen kulttuurissa viipymisien kokemuksia kuvatakin uudella teorialla, jossa prosessi ei olekaan koko ajan etenevä vaan välillä tapahtuu taantumista aikaisempiin vaiheisiin?

Opiskelijoiden kirjoituksista näkyivät ennakkoluuloinen asenne (ks. esim. van Dijk 1984, Duckitt 1994, Cheng 1998, McFadden 1999, Kiselica 1999), stereotyyppinen ajattelutapa (esim. Baumgart & Halse 1999, van Dijk 1984, 1993, Duckitt 1994, Soutar & Grainger 1999, Sue & Sue 1990, White 1998) ja etnosentrisyys (esim. Abdullah 1995, Alitolppa-Niitamo 1993, Andrews & Boyle 1995, Baker 1997, Cheng 1998, Duckitt 1994, Liebkind 1994, Perreault & Bourhis 1999, White 1998) tulivat esille teoreettisen kuvauksen tavoin. Ennakkoluulisuus ja stereotyyppinen asennoituminen vähenivät ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen, ja kolmannella harjoittelujaksolla niitä ei juuri esiintynyt. Sen sijaan etnosentrisyys säilyi, mutta muuttui luonteeltaan hyökkäävästä pehmeämmäksi ja luonnollisen oloiseksi toiminnaksi. Etnosentrisyyttä arvioitaessa on huomattava opiskelijoiden opintojen edistymi-

nen, joka voi sekoittaa etnosentrisyyden ja ammatillisten valmiuksien vahvistumisen näkymisen käytännön toimissa. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kokemukset vastasivat kuitenkin Suen ja Suen (1990) kuvausta länsimaaisessa kulttuurissa eläneen ihmisen ajattelutavasta. Opiskelijoiden asenteet kuvastavat ristiriitaa, jonka he kokivat kohdatessaan toisenlaiseen historiaan pohjautuvan arvo- ja toimintamaailman.

Transkulttuurisen hoitotyön teoriaan (ks. Florida & Boca 1994, Jokinen ym. 1998, Leininger 1991, 1995, 1997, 1998a, 1998b) verraten opiskelijoiden toiminta vain tapaili tämän prosessin alkuvaiheita, vaikka osalla opiskelijoista kehittyikin teoreettista ymmärrystä transkulttuurista hoitotyötä kohtaan oman opinnäytetyön suunnitteluprosessin kautta. Transkulttuurisen hoitotyön teorian mukainen prosessi ei voinekaan toteutua tällaisilla opiskelijoiden harjoittelujaksoilla, joissa kuitenkin on kysymys vain vierailusta vieraassa kulttuurissa (ks. Leininger 1995).

Opiskelijat toimivat alusta lähtien itseohjautuvan (ks. esim. Ahteenmäki-Pelkonen 1992, McCune & Guglielmino 1991, Grow 1991, Hammond & Collins 1991, Koro 1992, 1993a, 1993b) näköisesti. Päällepäin näkyvää varmuuden tunnetta tuli kokemattomillekin opiskelijoille etnosentrisen asenteen kautta. Kuitenkin päiväkirjakirjoitukset paljastivat myös epävarmuuden tunteita ja ahdistusta siitä, että opiskelijat eivät saaneet tarvitsemaansa ohjausta ja tukea oman harjoitteluosastonsa virolaisilta työntekijöiltä (ks. liite 3a). Jotkut kokemattomat opiskelijat ilmaisivat kirjoituksissaan myös ahdistusta siitä, että heidän odotettiin osaavan tehdä sellaista, mikä ei vielä kuulunut heidän opiskeluvaiheeseensa (ks. liite 3b). Opiskelijoiden näennäisen nopeasti kehittynyt itseohjautuvuus saattoi olla pakonomaista selviytymiseen tähtäävää toimintaa. Pelkkä opiskelijoiden toiminta tai yksittäiset tilanteet, esimerkiksi voimakas tarve ohjata paikallisia työntekijöitä, eivät välttämättä ilmaise opiskelijoiden todellisia itseohjautuvuusvalmiuksia ja mahdollisuuksia suoriutua niistä tehtävistä, jotka he suostuivat tai halusivat ottaa vastuulleen.

Kontekstin (ks. esim. Engeström 1998, Rauste-von Wright 1997, Rauste-von Wright & von Wright 2000, Tynjälä 1999a, b, c) merkitys oli tässä tutkimuksessa oleellinen. Virolaisen kulttuurihistorian kautta nykypäivään kulkeutuneet arvot ja ihmisten työorientaatio (ks. esim. Tulva 1995) sekä ulkoiset harjoitteluolosuhteet (ks. 2.3.1) vaikuttivat opiskelijoiden oppimiseen. Tämä näkyi havaintojen valikoinnissa, transferin voimakkuudessa ja suunnassa, sekä lähes pakonomaisena itseohjautuvuutena ja välillä niin voimakkaina tunnekuohuina, että ne saattoivat olla oppimisen esteenä. Kuitenkin, kun tässä harjoitteluprosessissa opiskelijoilla oli tilaisuus pitkän ajan (kolme lukukautta) kuluessa edistyä kulttuuriinsopeutusprosessissaan, he pääsivät harjoittelukontekstiinsa liittyvien oppimisesteiden yli. Tällöin oppiminen mahdollistui kontekstisidonnaisesti uudella tavalla: opiskelijat saivat mahdollisuuksia to-

teuttaa itseään sekä sellaisen vastuullisen aseman, jota heidän olisi ollut epätodennäköistä saavuttaa harjoittelujaksoilla kotimaassa.

### 8.3.2 Tutkimustehtävien ja tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimustehtävä muotoiltiin laajaksi sen vuoksi, että tarkoitus oli antaa opiskelijoiden kuvata kokemuksiaan niitä rajaamatta tai tietoisesti kohdentamatta. Näin saatiin tietoa myös sellaisista kansainvälisellä harjoittelujaksolla opiskelijoille merkittävistä kokemuksista, joita ei ehkä olisi tullut esille, jos tutkimustehtävä olisi rajattu tarkemmin. Tutkijana en olisi osannut kysyä kaikista niistä näkökulmista ja asioista, joita opiskelijat nyt kirjoittivat itselleen merkittävänä tapahtumina päiväkirjoihinsa. Nyt kirjoituksiin tuli mukaan vieraassa kulttuurissa *elämisen* kokemuksia sen sijaan, että tarkasti rajatun tutkimustehtävän mukaisesti tietoa olisi saatu vain oppimiseen ja harjoitteluun liittyvää tietoa. Voidaan sanoa, että tähän tutkimukseen sopi väljä tutkimustehtävän muotoilu, sillä tutkimuksen tulosten mukaan esimerkiksi opiskelijoiden jaksamiseen vaikuttavia merkittäviä asioita ovat myös vapaa-ajan tunnelmat ja opiskelijoiden keskinäiset suhteet. Tämän tutkimuksen tulosten julkaisemisen jälkeen tässä esille tulleita merkittäviä tapahtumia on mahdollista tarvittaessa käyttää hyödyksi vielä syvällisemmän tiedon saamiseksi.

Tämän tutkimuksen aineiston hankinta pohjautui siihen että tutkija luotti tutkimushenkilöiden haluun ja kykyyn valikoida päivittäisistä tapahtumista päiväkirjakirjoituksiinsa sellaiset, jotka jostakin syystä olivat heille erityisen merkittäviä (vrt. critical incidents; ks. myös liite 1). Tutoropettajien havainnot ohjauskäynneillä ja puhelimitse suoritettujen ohjauskeskusteluiden aiheet tukevat sitä näkemystä, että opiskelijat todella kirjoittivatkin pääasiassa heitä eniten puhutelleista asioista. Nämä samat teemat toistuivat puhelin-keskusteluissa ja tulivat esille ohjauskäynneillä. Mikäli päiväkirjoihin olisi kirjoitettu aivan erilaisista, kuin ohjaustilanteissa havainnoiduista ja esille tulleista critical incidents -tyyppisistä asioista, päiväkirjakirjoittamisen ohjeistamista olisi pitänyt suunnata uudelleen lukukausien lopussa pidetyissä reflektiokokouksissa. Päiväkirjakirjoitusten pika-analysointi ennen kutakin reflektiokokousta tavallaan varmisti sen, että tutkimuksen suunta säilyi tutkimustehtävän mukaisena.

Päiväkirjatekstejä analysoidessa heräsi kysymys, miksi monet opiskelijat kirjoittivat kielteisistä asioista enemmän kuin myönteisistä. Päiväkirja-ohjeessa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan heille itselleen merkittävistä tapahtumista. Onko kielteisten näkökulmien esille tuominen vieraassa ympäristössä luontaisempaa vai koetaanko kielteiset asiat merkittävämmiksi kuin myönteiset? On myös luonnollisesti kysyttävä, oliko näillä opiskelijoilla kielteisiä kokemuksia todella myönteisiä enemmän?



Päiväkirjakirjoittaminen sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenelmäksi hyvin. Opiskelijat kirjoittivat monista eri näkökulmista ja asiasisällöistä kuvattaen kokemuksiaan. Yleensä he kirjoittivat iltaisin saman päivän aikana kokemiaan asioita. Tällöin asiat ja tilanteet olivat vielä muistissa ja kirjoitusten tunneilmausten perusteella opiskelijoiden tunnekokemukset olivat vielä kirjoitushetkellä tallella. Kolmannella harjoittelujaksolla useat opiskelijat kirjoittivat selvästi vähemmän kokemuksistaan kuin aikaisemmillä harjoittelujaksoillaan. Kirjoitusten vähenemiseen oli todennäköisesti selityksenä se, että kokemukset eivät olleet enää yhtä voimakkaita ja merkittäviä kuin ne olivat aikaisemmin olleet.

Harjoittelujaksojen jälkeen pidetyt nauhoitetut reflektiokokouksetuntuivat toimivilta ratkaisuilta. Sen lisäksi, että opiskelijat saivat tarkentaa päiväkirjoihinsa kirjoittamiaan kokemuksia, kokouksissa tuli esille myös sellaisia näkökulmia, joita opiskelijat eivät olleet kirjoittaneet päiväkirjoihinsa. Joissakin asiayhteyksissä tuntui, että opiskelijoiden ammatillinen kasvaminen eteni kokouksessa käydyn keskustelun aikana harppauksen verrattuna päiväkirjateksteihin. Opiskelijat toivat myös esille, että oli tärkeää, että he saivat kokouksissa tasavertaisesti opettajien kanssa antaa palautetta ja saada sitä ja vaihtaa kokemuksia. Opiskelijoiden palautteen perusteella reflektiokokouksia olisi pitänyt järjestää useammin, sillä opiskelijoilla tuntui olevan ”lopoton” vertaistukiryhmän tarve. Jokaisessa kokouksessa tehdystä sopimuksesta huolimatta he eivät kuitenkaan kokoontuneet itsenäisesti keskenään koko projektiryhmänä vaihtamaan ajatuksia.

### 8.3.3 Lisäaineiston merkitys

Lisäaineistona tähän tutkimukseen kerättiin päiväkirjakirjoja, joita sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kirjoittivat yhdellä harjoittelujaksollaan projektiopiskelijoiden harjoittelukontekstia vastaavissa olosuhteissa. Osa opiskelijoista oli opistoasteisessa koulutuksessa ja osa ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Näitä opiskelijoita oli valmennettu harjoittelujaksoa varten enemmän ja monipuolisemmin kuin oppilaitoksen Viro-projektissa mukana olleita opiskelijoita.

Opistokoulutuksen opiskelijoille tehtiin oma valmennusohjelma, jota suunnittelemassa oli osa Viro-projektissa mukana olleista opiskelijoista, jotka myös tapasivat useita kertoja uudet Viroon lähtevät opiskelijat ennen heidän harjoittelujaksoaan. Ammattikorkeakoulun opiskelijat suorittivat yhden opintoviikon kansainväliseen harjoitteluun valmentavan kurssin. Lisäksi heidän opintoihinsa kuului 15 opintoviikon Monikulttuurinen ammatillisuus -opintokokonaisuus, jonka opiskelijat olivat suorittaneet. Joillakin heistä Viron harjoittelu liittyi tähän opintokokonaisuuteen.

Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa samaan tapaan kuin projektiopiskelijatkin. Kirjoitettua tekstiä oli suunnilleen saman verran opiskelijaa kohden kuin aikaisemmilla opiskelijoilla. Näiden opiskelijoiden päiväkirjojen yleisvaikutelma oli hillitympi kuin projektiopiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson päiväkirjakirjoitusten. Nämä opiskelijat eivät esimerkiksi käyttäneet tehosanoja korostaakseen voimakasta tunnettaan; muutenkin tunteita ilmaisevia kuvauksia ja sanontoja oli heillä vain satunnaisesti. Kuitenkin he kirjoittivat huomioitaan epähygieniasta, vaatimattomista ja kurjistakin olosuhteista, työntekijöiden välinpitämättömyydestä ja epäjohtonmukaisesta työskentelystä ja monista korjausta vaativista asioista.

Mielenkiintoista oli, että näissä päiväkirjoissa ei ollut paria pientä kommenttia lukuun ottamatta lainkaan mainintoja opettajasta, vaikka näilläkin opiskelijoilla oli oppilaitoksella oma ohjaava opettaja. Muutaman kerran päiväkirjakirjoituksissa kaivattiin virolaista ohjaajaa. Opiskelijoiden oma osaaaminen tuli näissäkin päiväkirjoissa useimmilla opiskelijoilla hyvin voimakkaasti esille. Välillä opiskelijat kuvasivat omaa toimintaansa ja vertailun vuoksi myös virolaisen työntekijän toimintaa samanlaisessa tilanteessa. Opiskelijoiden oma toiminta kuvattiin taidollisesti ja eettisesti oikeammaksi. Opiskelijoiden halu auttaa ja muuttaa huonoiksi havaitsemiaan olosuhteita tai menettelytapoja tuli voimakkaasti esille päiväkirjakirjoituksissa. Samoin näkyi selvästi opiskelijoiden ymmärrys siitä, että virolaiset työskentelivät ja elivät vaatimattomammissa olosuhteissa ja pienempien taloudellisten resurssien turvin kuin suomalaiset.

Näistä päiväkirjakirjoituksista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijoiden saama valmennus ennen harjoitteluja antoi heille ymmärrystä kohdata erilaisia olosuhteita. Tunnekuohut eivät olleet voimakkaita, eikä päiväkirjoissa ollut syytteleviä kirjoituksia. Toisaalta opiskelijat havaitsivat puutteita aikaisempien opiskelijoiden lailla, mutta he ikään kuin tyytyivät toteamaan asian tai tilanteen. Selkeää Suomi-Viro -vertailua he eivät kirjoituksissaan esittäneet. Näiden tutkimustulosten perusteella tuntuu siltä, että vaikka valmennus vieraassa kulttuurissa tapahtuvaan harjoitteluun auttaa opiskelijoita kohtaamaan vastaantulevat tilanteet ilman voimakkaita tunnekuohuja, jokainen havaitsee kuitenkin puutteet omin silmin ja kokee tilanteet omalla tavallaan. Etnosentrisyys näyttää tuovan itsevarmuutta ja tavallaan intoakin työskentelyyn valmennuksesta tai sen puutteesta riippumatta.

Näiden tulosten perusteella tekisi mieli myös todeta, että opettaja ei ole niin merkityksellinen hyvin valmistellun harjoittelujakson aikana kuin hän olisi huonommin valmistellulla harjoittelujaksolla. On myös muistettava, että projektiopiskelijat tiesivät saman opettajan ohjaavan heitä koko projektin ajan. Tämä tieto saattoi asettaa opettajalle opiskelijoiden näkökulmasta lisävaatimuksia ja toisaalta opettaja saattoi tuntua henkilökohtaisesti tärkeämmältä kuin yksittäisen harjoittelujakson opettaja. Johtopäätöksiä tehtäessä tär-

keä asia on tiedostaa, että näin pienten ”vertailujoukkojen” perusteella voidaan tehdä vain suuntaa antavia oletuksia.

### **8.3.4 Johtopäätöksiä opiskelijaohjauksesta ja koulutuksesta**

Tutkimustuloksissa tuli esille, että opiskelijat tarvitsivat ohjausta ja tukea näennäisestä itseohjautuvuusvalmiudestaan huolimatta. Opiskelijoiden omien toimintavalmiuksien kehittyttyä ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen heidän tarpeensa olla opettajansa kanssa yhteydessä ja saada opettajaltaan hyväksymistä suunnitelmilleen väheni. Palautteen saamisen opiskelijat kokivat jokaisella jaksolla tärkeäksi. Opiskelijoille oli tärkeää saada jakaa osaamisensa ja onnistumisensa kokemukset opettajansa kanssa. Osaaminen ikään kuin virallistui opettajan kautta silloinkin, kun opiskelijat olivat jo päässet korkealle tasolle itseohjautuvuusvalmiuksissaan.

Opiskelijoiden päiväkirjajärjitelysten mukaan opettajat eivät olleet täysin tiedostaneet näitä opiskelijoiden tarpeita. Päiväkirjajärjitelukset olivat tutkijatutorilla käytettävissä vasta harjoittelujakson jälkeen, jolloin opettajat saivat asiasta palautetta myös reflektiokokouksissa. Jälkeenpäin asiaa tarkastellen näyttää ilmeiseltä, että opiskelijoiden aktiivinen toiminta ja päällepäin näkyvä varmuus peittikin alleen myös epävarmuutta. Opettajat olivat tuudittautuneet ajatukseen, että opiskelijoiden itseohjautuvuuden lisääntyessä myös heidän tarpeensa saada tukea ja kannustusta häviää samassa suhteessa. Päiväkirjajärjitelukset kuitenkin ilmensivät, että opiskelijat olivat ”hiljaisen tyytyväisiä”, kun he saattoivat kokea saaneensa sopivasti tukea. Opiskelijoiden loukkaantuminen näkyi kirjoituksista silloin, kun he kokivat jääneensä paitsi tarvitsemaansa kannustusta. Henkilökohtainen huomioiminen osoittautui tärkeäksi opiskelijoille. Suoranaisia ohjeita opiskelijat eivät enää kaivanneet opettajiltaan kolmannella harjoittelujaksolla. Opettajalla on siis koko opiskelijan harjoitteluprosessin ajan tärkeä, joskin muuttuva, ohjaajan ja tukijan rooli.

Tämän tutkimuksen kaikkien aineistonkeruumenetelmien avulla saatiin selville, että opiskelijat eivät saaneet tarvitsemaansa ohjausta omien harjoitteluosastojensa työntekijöiltä. Ensimmäisellä harjoittelujaksolla ohjauksen tarve olisi ollut voimakkain. Opiskelijat kokivat olonsa turvattomaksi. Toisaalta heidän olisi kuulunut saada ohjausta (ks. OPH 1996, Kaartinen-Koutaniemi 2001). Ongelmaksi nousee, kuinka perehdyttää kansainvälisen harjoittelun ajaksi paikallisia työntekijöitä opiskelijaohjaajiksi? Tässä tilanteessa kontakteja oli hoitokoteihin ennen opiskelijoiden harjoittelujaksojakin, koska projektia oli suunniteltu ja se oli osin jo aloitettu. Mahdollisuuksia olisi ollut ohjata työntekijöitä etukäteen. Toisaalta koko projektin ajan harjoitteluosastoilla näkyi selvästi virolaisten työntekijöiden arkuus antaa neuvoja suomalais-

sille, joiden he todennäköisesti olettivat olevan paljon heitä itseään tietävämpiä ja taitavampia. Sotiaalhooldajaopiskelijoita yritettiin ohjata ja kannustaa suomalaisten opiskelijoiden ohjaukseen, mutta tulokset olivat vaatimattomat.

Harjoittelujaksojen aikana tutoropettajat havaitsivat itsestään syntyneitä suomalaisten opiskelijoiden vertaisohjaustilanteita. Näistä jotkut opiskelijat mainitsivat päiväkirjoissaankin: kokeneet opiskelijat pitivät tilannetta raskaana ja kokemattomat saattoivat tuntea itsensä hyödyttömiksi. Toisaalta opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa, kuinka he saivat tukea omasta ryhmästään ja jaksoivat sen tuen turvin kestää vaikeuksia. Vertaistuen systemaattinen suunnittelu ja käyttö asiaankuuluvine kannustuksineen saattaisi auttaa opiskelijoita tuntuvasti sekä toimintavalmiuksien kehittämisessä että henkisen tuen löytämisessä silloin, kun muuta ohjausta ei ole saatavilla.

Vertaistuen suunnittelussa olisi kuitenkin otettava huomioon jokaisen opiskelijan voimavarat ja tuen tarve. Tärkeää olisi löytää jokaiselle vahvuusalue, ettei opiskelijayhteisössä tulisi asetelmaa ”vahvat ja heikot” opiskelijat. Esimerkiksi tämän projektin aikana yhdellä osastolla harjoittelemassa olleista opiskelijoista kaksi oli opinnoissaan pidemmällä kuin yksi opiskelija, joka taas osasi viron kieltä paremmin kuin toiset. Kokeneemmat opiskelijat ohjasivat kokemattomampaa käytännön tehtävissä ja kokematon mutta kielitaitoinen toimi osastolla tulkkina harjoittelujakson alussa. Jokainen saattoi kokea osaamisen ja onnistumisen tunnetta.

Opetussuunnittelu kaiken kaikkiaan on tärkeä huomion kohde opiskelijoiden kansainvälisissä harjoitteluissa. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat innostuivat ja heidän motivaationsa kohosi projektin edetessä, kun he aloittivat projektiin liittyvän opinnäytetyönsä suunnittelun. Opinnäytetyötään tehdessään opiskelijat oivalsivat teorian ja käytännön yhteyksiä ja saavuttivat jopa uudenlaisia koettuja todellisuuksia. Tämän kautta harjoittelun hyöty ammatillisen kasvamisen näkökulmasta lisääntyi.

Opinnäytetyön mukaan oton lisäksi harjoittelun suunnittelussa olisi tärkeä hyödyntää opiskelijoiden opiskelun senhetkistä vaihetta ja suunnata harjoittelun tavoitteita tämän mukaisesti. Opiskelijoille asetetut vaatimukset pitäisi tarkentaa yksilöllisesti (henkilökohtainen opetussuunnitelma), jotta vaatimukset kohtaisivat sopivan haasteellisesti osaamisen. Tällöin opiskelijat voisivat tuntea onnistumisen tuomaa tyydytystä. Tässä projektissa päiväkirjajaksojen kirjoitukset osoittivat, että osalla opiskelijoista oli puutteelliset perushoidolliset valmiudet. Harjoitteluosastoilla näille opiskelijoille osoitettiin tehtäviä, joita he eivät olleet aikaisemmin suorittaneet tai harjoitelleet. Opiskelijat olivat kirjoitustensa mukaan peloissaan ja ahdistuneita. Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen pohjautuva harjoittelun suunnittelu edellyttäisi opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin perehtymistä. Sellaisen tehtävien, jotka liittyvät läheisesti aikaisemmin opittuun, katsotaan tällöin parhaiten tukevan uuden oppimista. Opiskelijoiden aikaisemmista ja uusista

oppimiskokemuksista olisi pyrittävä saamaan aikaan saumaton jatkumo, jolloin aikaisemmat kokemukset tukisivat ja mahdollistaisivat uuden oppimisen.

Aikaisemman opistoasteisen koulutuksen kehittäminen ammattikorkeakoulutukseksi (ks. 2.1.1) asetti ammatilliselle koulutukselle uusia paineita suhteessa työelämään ja toisaalta tiedekorkeakouluihin. Nykyinen korkeakoulujen duaalimalli edellyttää ammatti-korkeakouluilta sille asetettuun haasteeseen vastaamista: opiskelun käytännön läheisyyden kehittämistä, yhteistyötä työelämän kanssa ja käytäntöön liittyvän teorian kehittämistä (ks. 2.1.2). Mentortukeen tai sen puutteeseen liittyvä ongelma ei liene pelkästään kansainvälisiin harjoitteluihin kuuluva ilmiö. Opiskelijoiden harjoitteluiden ja työelämäyhteistyön kehittäminen edellyttää pitkäjänteisyyttä, eri osapuolten sitoutumista ja systemaattista suunnittelua. Esimerkiksi erilaiset kehittämisprojektit (ks. esim. Kaartinen-Koutaniemi 2001) toisaalta mahdollistavat ja samalla pakottavat osapuolet yhteiseen kehittämistyöhön.

Tämäkin tutkimus osoittaa välillä räikeitäkin puutteita, joita olisi mahdollista korjata melko pienin resurssein. Monesti kehittämistyössä kysymys onkin tilannetajusta, oivalluksesta ja hyvästä tahdosta. Työelämän ja koulutuksen yhteisiin intresseihin kuuluvassa kehittämistyössä olisi myös aina löydettävä tilaa ja halua yhteiselle reflektiolle. Vaikka tämän tutkimuksen reflektiokeskusteluihin ei ollut mahdollista saada mukaan virolaisia työelämän edustajia, antoivat keskustelut mallia ehkä laajemminkin sovellettavalle ja kehitettävälle idealle koota osapuolet yhteen arvioimaan mennyttä ja ideoimaan tulevaa.

Edellisessä luvussa korostettiin opiskelijoiden valmennuksen tärkeyttä ennen kansainvälistä harjoittelua, vaikka valmennuskaan ei todennäköisesti pystyisi poistamaan kokonaan kulttuurishokin kokemusta. Nykyisessä ammattikorkeakoulujärjestelmässä koulutusohjelmaa on vaivattomampi muokata ja kehittää kuin aikaisempien opistojen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin pohjautuneita koulutusohjelmia (ks. luku 2.1.1). Kansainväliseen harjoitteluun ja monikulttuuriseen osaamisen liittyvää koulutusta voidaan lisätä ammattikorkeakoulukohtaisiin ohjelmiin uudenlaisen tarpeen ilmetessä. Tällaisesta nykyajan tarpeeseen liittyvästä koulutustoiminnasta saattaa kehittyä ammattikorkeakoulujen keskinäisessä kilpailussa ja jopa olemassaolotaistelussa joillekin kouluille erityinen etulyöntiasema toisiin kouluihin nähden.

### 8.3.5 Projektin keskeyttämisen arviointia

Projektin keskeytti seitsemän opiskelijaa ensimmäisen lukukauden jälkeen. Heistä yksi jäi äitiyslomalle. Hän olisi muussa tapauksessa jatkanut työskentelyä. Hänen kokemuksensa eivät ole seuraavassa mukana.

Kun projektin keskeyttäneille opiskelijoille etsii yhteistä nimittäjää (liite 3a), huomaa, että heillä kaikilla on projektiharjoitteluun lähtiessään ollut vain vähän aikaisempaa kokemusta omalta ammattialtaan. Erityisesti tässä on pohdittava taustatietojen selvittämisen tarpeellisuutta sekä opiskelijoiden kohdalla että harjoittelukontekstissa. Päiväkirjakirjoitusten mukaan osa näistä opiskelijoista koki olevansa pulassa, koska heillä ei ollut riittäviä valmiuksia osallistua harjoitteluosastollaan päivärutiinien hoitamiseen. Yksi tutoropettajista yritti paikata näitä puutteita ohjauskäynnillään. Opiskelijoiden vastaanottokyky oli niissä tilanteissa kuitenkin rajallinen ilmeisesti erilaisten defensien vuoksi. Parempaan tulokseen oltaisiin todennäköisesti päästy, mikäli opiskelijoille olisi ennen harjoittelujaksojen alkamista annettu tulevaisu harjoitteluolosuhteissa selviytymiseen tähtäävää täsmäohjausta esimerkiksi erilaisissa teknisissä taidoissa. Luultavasti ennen harjoittelujakson alkamista annetussa opetuksessa ei olisi ollut tarvetta voimakkaaseen tunnelataukseen, joka harjoittelujakson aikana häiritsi keskittymistä oppimiseen.

Toinen ratkaisu olisi ollut, että projektiin ei olisi otettu mukaan opiskelijoita, joilla ei katsottu olevan riittäviä valmiuksia työskennellä tulevaisu harjoitteluolosuhteissa. Karsinta olisi edellyttänyt tarkkaa selvitystä opiskelijoiden aikaisemmista kokemuksista. Opiskelijavalinnoista päättävien opettajien olisi pitänyt myös tuntea hyvin tulevat harjoitteluolosuhteet osatakseen ennakoida opiskelijoille tulevalla harjoittelujaksolla eteen tulevia tilanteita ja niissä tarvittavia valmiuksia. Osa nyt keskeyttäneistä opiskelijoista olisi luultavasti karsiutunut pois jo tässä vaiheessa. Projektin jälkeen arvioitaessa voidaan tästä niin kuin monesta muustakin asiasta todeta, että liikkeelle lähdettiin liian nopeasti (ks. myös luku 8.4).

Vähäisen aikaisemman kokemuksen lisäksi projektista eronneita opiskelijoita yhdisti kaikkien tässä tutkimuksessa näkyvien kulttuurien kohtaamiseen liittyvien kokemusten ja asenteiden (kulttuurishokki, ennakkoluuloisuus, stereotyyppiä ja etnosentrisyys) voimakas esilletulo päiväkirjakirjoituksissa. Tässä asiassa he eivät erottuneet omana joukkonaan muista opiskelijoista, mutta kysymykseksi nousee, oliko kokemattomuuden aikaansaama epävarmuus liian raskas tunne, kun se yhdistettiin voimakkaita ja monesti kielteisiä tunteita herättäneeseen kulttuuriinsopeutumisyhteyteen?

Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta opiskelijat pystyivät löytämään harjoitteluosastoltaan paljon mielekästä tekemistä. Opiskelijoiden toiminta näkyi ja he saivat siitä palautetta eri tavoin. Osa opiskelijoista ilmaisi päiväkirjakirjoituksissaan kokemaansa epävarmuutta, vaikka heidän toimintansa näytti varmalta. Tutkimuksessa tuli esille etnosentrisyyden voimakas näkyminen näiden kaikkien opiskelijoiden kirjoituksissa, puheissa ja toiminnassa. Opiskelijoiden kirjoituksissa oli usein sellaisia Suomi-Viro -vertailuja, joissa virolaisia olosuhteita ja toimintamalleja arvosteltiin voimakkaan kielteisesti. Joissakin tilanteissa toimintavalmiuksiltaan avuttomat opiskelijat jopa neu-

voivat harjoitteluosastonsa työntekijöitä päivittäisten tehtävien suorittamisessa. Etnosentrisyys oli näissä tilanteissa ikään kuin opiskelijoiden selviytymistä edistävä defenssi. Vaikutti, että heidän oli pystyttävä jollakin keinolla pitämään itsetuntoaan korkealla tilanteissa, joissa itsetunto pyrki voimakkaasti laskemaan. Seurauksena kuitenkin saattoi olla näkyvää ja kuuluvaa ristiriitaa harjoitteluosaston virolaisten työntekijöiden kanssa (ks. myös liite 3b).

Joillakin harjoitteluosastoilla projektin keskeyttäneillä opiskelijoilla vuorovaikutus työntekijöiden kanssa oli asiallista ja eri tavoin myönteistä. Toisaalta sellaiset projektiopiskelijat, joiden osastoilla työntekijät olivat hyvin torjuvia ja välinpitämättömiä, jatkoivat sinnikkäästi projektyöskentelyään. Työntekijöiden ja opiskelijoiden kanssakäymisen laatu ei siis ollut ratkaiseva tekijä opiskelijoille projektissa jatkamiseen tai siitä poistumiseen, vaikka ensimmäisen harjoittelujakson aikana työntekijöiden kielteinen suhtautuminen opiskelijoihin näytti hallitsevan joidenkin opiskelijoiden tunteita.

Kaikki opiskelijat saivat tutoropettajiltaan tukea ohjauskeskusteluina sekä puhelimitse että laitoksessa. Tutortuen laiminlyöntikään ei voinut olla syy projektityöskentelyn keskeyttämiseen. Tutoropettajien työskentely oli etenkin ensimmäisen projektilukukauden aikana hyvinkin kontrolloitua tiheiden tutoropettajien kokousten johdosta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoiden vähäinen aikaisempi kokemus on riskitekijä, johon olisi syytä puuttua ennen opiskelijoiden tämäntyyppistä monin tavoin vaativaa harjoittelujaksoa. Vaikuttaminen voisi olla jo aikaisemmin mainitun tilanteen kartoituksen jälkeen suoritettua harjoittelujakson vaatimusten mukaista kouluttamista, sillä opiskelijoiden koulutusohjelman mukainen opetus ei välttämättä aina ole ajallisesti sopivassa kohdassa harjoittelujaksoa ajatellen. Projektien resurssisuunnitelmissa olisi tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden lisäkouluttamisen tarpeet.

Lisäksi ainakin osaa tämän projektin keskeyttäneiden opiskelijoiden harjoittelujaksoa olisi helpottanut, mikäli harjoitteluosastojen virolaiset työntekijät olisivat tienneet opiskelijoiden osaamisen tasosta enemmän etukäteen. Nyt opiskelijoille tuli suoriutumispaineita mahdollisesti myös sen vuoksi, että virolaiset työntekijät odottivat suomalaisten osaavan selviytyä kaikenlaisista työssä vastaantulevista tilanteista. Opiskelijoiden etnosentrismille oli ikään kuin sosiaalinen tilaus harjoitteluosastoilla olemassa.

On myös huomattava, että jokaiseen ratkaisuun saattaa olla monia vaikeuttavia tekijöitä ja henkilöitä. Kansainväliseen harjoitteluprojektiin sitoutuminen usean lukukauden ajaksi edellyttää sekä opiskelijalta, tutoropettajalta, opinto-ohjaajalta että ryhmän tai opintokokonaisuuden vastaavalta opettajalta saumatonta yhteistyötä opiskelijan henkilökohtaisen opinto-ohjelman suunnittelussa. Joidenkin poisjäävien opiskelijoiden kohdalla näytti siltä kuin kaikki osapuolet eivät tässä olisi olleet yhtä vakuuttuneita projektityöskentelyn myönteisestä merkityksestä opiskelijoiden ammatilliselle kasvamiselle.

Nyt on vaikea sanoa, olisiko saumattomampi yhteistyö vaikuttanut opiskelijoiden mahdollisuuteen ja innostukseen jatkaa projektityöskentelyä.

### 8.3.6 Tutkimustulosten hyödynnettävyys

Tässä tutkimuksessa saatiin selville opiskelijoiden kokemuksia ja pyrittiin paljastamaan kokemusten merkityksiä, kun opiskelijat olivat toistuvasti harjoittelemassa samoissa virolaisissa hoitokodeissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöjoukko on yleensä pieni, mutta tutkimuksen avulla on pyrkimyksenä saada syvällistä ja yksityiskohtaistakin tietoa. Vaikka laadullisen tutkimuksen tuloksista ei ole tarkoitus tehdä yleistyksiä, voidaan tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntää opiskelijoiden kansainvälisiä harjoitteluja ja harjoitteluiden aikaista opiskelijaohjausta suunniteltaessa. Laajemmin ajatellen tämän tutkimuksen tuloksia kannattaa pohtia myös yleisiä opiskelijoiden harjoittelukäytäntöjä ja harjoittelun ohjausta kehitettäessä.

Näiden sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset osoittivat, että kansainvälinen harjoittelu vaatii onnistuakseen paljon panostusta ja suunnittelua kaikilta siinä osallisina olevilta. Opiskelijoiden pitää hankkia riittävä kielitaito, ja on hyvä, mikäli he ovat tutustuneet paikalliseen kulttuuriin ja historiaan, joka vaikuttaa ihmisten toimintaan ja arvomaailmaan. Yleisten kulttuurien kohtaamiseen liittyvien ”lainalaisuuksien” tunteminen auttaa opiskelijoita itsereflektiossa ja omien tunteiden ymmärtämisessä. Tässäkin tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kokivat kulttuurishokin ja yleisesti kulttuurien kohtaamiseen liittyviä asenteita. Lisäksi opiskelijoiden keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne ja vertaistuki auttaa näiden tulosten mukaan opiskelijoita selviytymään vaikeuksista koetuista tilanteista. Kahden tai useamman opiskelijan yhteinen kansainvälinen harjoittelukohde saattaa usein olla mielekkäin vaihtoehto.

Tutkimustulokset osoittivat myös, kuinka tärkeää opiskelijoiden selviytymisen kannalta on, että harjoittelijat vastaanottava osapuoli on selvillä opiskelijoiden harjoittelun tavoitteista ja opiskelijoiden osaamisesta. Lisäksi heidän pitää tunnistaa ne odotukset, joita heidän toimintaansa kohdistuu. Tarvittaessa heidän pitää saada koulutusta opiskelijaohjaukseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoita ei ole mielekästä lähettää maailmalle ennen kuin heidän oppimisensa mahdollistavat edellä mainitut tekijät on huomioitu.

Opiskelijoita ohjaavat opettajat saavat tutkimuksen perusteella käsityksen siitä, millaisia odotuksia opiskelijoilla on opettajiaan kohtaan ja kuinka näennäisen hyvinkin pärjäävät opiskelijat voivat kokea turvattomuutta, mikäli eivät saa tarvitsemaansa tukea harjoittelujaksollaan vieraassa kulttuurissa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan olisi oltava tavoitettavissa ja osoitettava kiinnostusta sekä annettava palautetta opiskelijoille silloinkin,



kun opiskelijat ovat pitkällä itseohjautuvuustaidoissaan ja kykenevät suoriutumaan itsenäisesti heille osoitetuista tehtävistä

Tämän tutkimuksen tulosten kautta saatua ymmärrystä voidaan mielestäni laajentaa myös yleisesti opiskelijoiden harjoittelun tarkasteluun. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksissa harjoittelut on yleensä sijoitettu eri lukukausille teoriaopintojen väliin. Opiskelijat suorittavat koulutuksensa aikana harjoittelujaksojaan useissa eri toimintaympäristöissä. Jokaisessa työyksikössä vallitsee oma toimintakulttuurinsa, johon opiskelijan pitää tutustua ja sopeutua. Voidaan ajatella, että he joutuvat opiskelunsa aikana läpikäymään tavallaan monta eri kulttuurishokkia.

Kulttuuriin sopeutuminen kuluttaa tämän tutkimuksen tulosten mukaan paljon energiaa ja sitoo ajatuksia. Vasta kulttuuriin tutustumisen ja sopeutumisen jälkeen opiskelijat pystyivät vapautumaan ja keskittymään oppimisen kannalta oleellisiin asioihin. Omassa maassa koetut erilaisiin toimintakulttuureihin liittyvät kulttuurishokit eivät luonnollisestikaan ole niin voimakkaita kuin tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden kokemana kulttuurishokki oli. Kuitenkin voitaneen ajatella, että opiskelijoiden oppiminen saat-taisi edetä syvällisemmälle tasolle, mikäli he eivät kotimaassakaan vaihtaisi joka harjoittelujaksollaan harjoittelupaikkaansa, vaan palaisivat uudelleen eräänlaiselle kotiosastolleen. Tällöin harjoittelujaksojen tavoitteisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta niiden kautta päästäisiin oppimisessa edellistä harjoittelujaksoa korkeammalle tasolle; esimerkiksi teknisten valmiuksien saavuttamisen jälkeen tavoiteltaisiin yhä laajempien kokonaisuuksien hahmottamista, yritettäisiin löytää vastauksia ”miksi”-kysymyksiin sekä pyritäisiin saavuttamaan valmiuksia päätöksentekoon erilaisissa ammatillisissa tilanteissa.

Kun tarkastelee sosiaali- ja terveysalan ammatillista osaamista laatu-ajattelun näkökulmasta, ei voitane tyytyä pelkästään teknisten valmiuksien saavuttamiseen. Nämä valmiudet ovat ensimmäinen (ja välttämätön) ammat-titaidon edellytys, terveydenhuollossa usein jopa potilaiden hengissä säilymi-sen ehto. Näiden perustaitojen saavuttamiseen täytyy panostaa sekä antamalla opiskelijoille tarvittavaa ohjausta että varaamalla heille taitojen oppimiseen riittävästi aikaa. Mikäli harjoittelukontekstit vaihtuvat lyhyiden harjoittelu-jaksojen jälkeen, saavutettu ammattitaito jää todennäköisesti yksipuoliseksi ja pinnalliseksi; opiskelijat ehtivät (ja heidän on mahdollista) oppia vain kysei-siin toimintaympäristöihin keskeisesti liittyvät tekniset asiat. Uusiin konteks-teihin tutustuminen sitoo usein niin paljon aikaa ja voimavaroja, että transfer aikaisemmin opitusta ei välttämättä pääse toimimaan. Alan kvalifikaatio-vaatimukset kuitenkin edellyttävät monipuolista ammatillista kasvamista mu-kaan lukien eettisten periaatteiden omaksumisen (ks. luku 2.1.2.) Näiden kautta osaamisesta tulee korkeatasoista myös laadullisesti. Pitkät harjoittelu-

jaksot tai samaan toimintaympäristöön palaaminen ovat yksi vaihtoehto ammattitaidon laajaan ja syvälliseen kehittämiseen koulutuksen aikana.

Edellä esitetyt johtopäätökset kotimaisiin harjoitteluympäristöihin uskaltaa tämän tutkimuksen tulosten perusteella tehdä esimerkiksi sen vuoksi, että tämän tutkimuksen toimintaympäristö oli hyvin vaatimaton. Yksipuolisenakin virolaista hoitokotiympäristöä voidaan pitää, mikäli verrataan sitä esimerkiksi kotimaamme terveydenhuoltoalan pitkälle erikoistuneisiin teknisiin konteksteihin. Mikäli oppimistavoitteissa oltaisiin tavoiteltu vain teknisiä valmiuksia, opiskelijoille ei olisi riittänyt haasteita ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen. Kuitenkin nyt varsinaiset oppimishuipentumat ajoittuivat kolmannelle harjoittelujaksolle, jolloin opiskelijat tekivät opinnäytetyötään ja tarkastelivat työyhteisöä ja siellä tehtäviä työtoimintoja kehittämisen näkökulmasta.

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto saatiin sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoilta, kulttuurien kohtaamiseen liittyvät kokemukset saattavat olla samanlaiset tai samantyyppiset myös muiden alojen opiskelijoilla. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan mielestäni hyödyntää myös muiden alojen koulutusohjelmissa ja niiden suunnittelussa.

## 8.4 Projektin suunnittelun tarkastelua

Suomalaisten opiskelijoiden näkökulmasta projektin suunnittelussa näkyi liiallinen kiirehtiminen: opiskelijat menivät ensimmäiselle harjoittelujaksolleen samanaikaisesti, kun tutoropettajat tutustuivat laitoksen henkilökuntaan ja olosuhteisiin. Osalla harjoitteluosastoista tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat ensimmäisiä suomalaisia harjoittelijoita, jotka koskaan olivat olleet osastolla. Työntekijöillä ei siinä vaiheessa ollut kokemusta eikä käsitystäkään, kuinka heidän tulisi suhtautua vierasmaalaisiin opiskelijoihin. Tässä tilanteessa opiskelijat saattoivat joutua kokemaan itsensä tunkeilijoiksi.

Ensimmäisen harjoittelujakson aikana tutoropettajien kokouksessa keskusteltiin usein siitä, olisivatko kaikki osapuolet, suomalaiset opiskelijat, hoitokotien työntekijät ja johtajat sekä myös tutorit itse, saaneet alussa myönteisempiä kokemuksia, mikäli opiskelijat olisivat aloittaneet hoitokotiharjoittelunsa vasta seuraavalla lukukaudella. Tällöin hoitokotien työntekijöitä olisi voinut etukäteen perehdyttää opiskelijoiden oppimistavoitteisiin ja yleensä harjoitteluun ja sen ohjaukseen. Työntekijöiden ja johtajien kanssa olisi voinut suunnitella yhdessä, kuinka osastoilla olisi voitu valmistautua opiskelijoiden saapumiseen. Ehkä jonkinlaista mentortoimintaa olisi mahdollistanut se, että työntekijät olisivat saaneet ohjausta ja aikaa rauhassa asennoitua uudelleen työskentelytapaan. Nykyisessä tilanteessa hekin saattoivat kokea jon-

kinlaisen kulttuurishokin, kun opiskelijat yhtäkkiä tulivat osastolle uusine ideoineen.

Ajatuksia herättää myös meidän suomalaisten asenne omaa osaamises-tamme kohtaan. Oliko suunnittelussa otettu huomioon vastavuoroisuutta, vai oliko tarkoituskin, että suomalaiset vievät jotakin hyvää Viroon, jossa virolai-set ottavat sen vastaan? Mitä suomalaisten odotettiin saavan virolaisilta? Ku-vastikohan opiskelijoiden voimakas etnosentrinen asenne vain koko projek-tille ominaista suhtautumistapaa?

Kansainväliseen projektiin osallistuminen edellyttää kaikilta osapuolilta valmistautumista ja omien asenteiden tarkistamista. Pelisäännöt lienee parasta sopia erilaisten tilanteiden suhteen osapuolten välille jo suunnitteluvaiheessa niin pitkälle kuin vain mahdollista. Jokaisen on varmasti lähdettävä maail-malle toisia kunnioittaen ja nöyrästikin, mutta aina voi myös miettiä, missä ti-lanteissa voi tehdä kompromisseja ja jopa rikkoa rajoja. Tämän projektin tu-tortoiminnasta herää kysymys, jouduttiinko opiskelijoiden parhaasta tinki-mään esimerkiksi siinä, kun tutoropettajat antoivat aikaansa kulttuurin mu-kaisesti laitosten johtajille sen sijaan, että olisivat keskittyneet enemmän esi-merkiksi harjoitteluosastojen työntekijöiden kanssa työtehtävien ja mahdol-listen muutosten suunnitteluun. Toisaalta kokemus osoitti, että pienimmätkin osastoihin liittyvät asiat päätettiin johtajien huoneissa.

Projektin suunnittelua arvioitaessa on kuitenkin muistettava, että aika ja pohjimmiltaan hyvä tahto korjasivat monia kokemattomuudesta johtuneita virheitä: jokainen projektin jäsen oli projektin päättyessä tyytyväinen loppu-tulokseen. Erityisesti suomalaiset opiskelijat olivat sitä mieltä, että he olivat saaneet ainutlaatuisen mahdollisuuden kasvaa sekä ammatillisesti että persoonallisesti näiden kokemusten kautta.

## 8.5 Koko projektin vaikutusten arviointia

Projektin aikana ja sen jälkeen laadittiin ja tarkastettiin asukkaiden yksilöllisiä hoito- ja kuntoutussuunnitelmia. Lisäksi osastoilla käynnistettiin omahoi-tajajärjestelmää. Projektin aikaansaamista muutoksista laitoksissa voidaan laitosasukkaiden näkökulmasta todeta, että henkilökunnan suhtautuminen heihin parantui, heihin kiinnitettiin aikaisempaa enemmän huomiota ja heidän kanssaan keskusteltiin. Asukkaiden omia mielipiteitä alettiin ottaa huomioon suunniteltaessa heille toimintoja. Lisäksi heille alettiin tarjota mahdollisuutta aikaisempaa enemmän hengelliseen hoitoon sekä kulttuuri- ja viihdetoimin-taan. Vapautta ja aloitteellisuutta ei enää rajoitettu ja rangaistusmenetelmistä luovuttiin. Laitosasukkaille avautui myös mahdollisuuksia opiskeluun. (Lähi-alueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998.)

Työntekijöiden työn todettiin muuttuneen organisoidummaksi ja vaihtelevammaksi verrattuna aikaan ennen projektia. Työntekijät alkoivat ajatella työtään asiakkaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. He oppivat uudella tavalla kuuntelemaan asukkaita ja auttamaan näiden ongelmien ratkaisemisessa. Myös työmenetelmien todettiin parantuneen. Työntekijöille oli annettu opiskelumahdollisuus. Tämän ansiosta työhön suhtautumisen, työn organisointikyvyn ja kyvyn tehdä itsenäisiä päätöksiä todettiin parantuneen. Lisäksi työntekijöiden mielipiteitä ja ehdotuksia alettiin arvostaa samoin kuin yksiköiden esimiesten itsenäisiä päätöksiä. (mt.)

Suunniteltu tiimityö todettiin aloitetuksi työyksiköissä. Osastot olivat muuttuneet kodikkaammiksi, uusia toimintatiloja oli rakennettu, peseytymisolosuhteet olivat parantuneet ja asukkaiden kanssa toimiminen oli aktivoitunut. Työnjako osastoilla todettiin myös täsmälliseksi ja jokapäiväinen rutiininomainen työnteke vähentyneeksi. Projektista tehdyn loppuraportin mukaan osastot saivat nyt myös itse päättää työnsä ja toimintansa muutoksista. (mt.)

Koko hoitokotien näkökulmasta muutoksia todettiin projektin aikana tapahtuneen johtamisjärjestelmän muutoksena: hoitokodeissa oli alkanut toimia johtoryhmä. Kullekin laitoksen toimintasektorille oli nimetty vastuuhenkilö, ja jokaisella osastolla ja yksiköllä oli esimies, joka organisoi ja koordinoi toimintaa. Tiedonkulun hoitokodeissa todettiin parantuneen. Lisäksi todettiin, että oli muodostumassa yhteinen näkemys koko hoitokotien toiminnan tarkoituksesta ja tehtävästä. (mt.)

Projektin välittömän hyödyn katsottiin kohdistuvan laitosten noin 800 asukkaaseen, joiden hoidon ja elämän laadun todettiin kohentuneen työntekijöiden, erityistyöntekijöiden ja johtajien koulutuksen kautta. Välittömän hyödyn saajiksi todettiin myös suomalainen ja virolainen yhteistyöoppilaitos. Välillisen hyödyn projektista odotettiin leviävän hoitokotien vaikutusalueille Lännenmaalle ja Saarenmaalle. Ammattitutkinnon suorittaneiden henkilöiden omassa elämässä tapahtuvien heijastevaikutusten oletettiin muodostuvan merkittäviksi. (mt.)

Projektin loppuraportissa (1998) arvioitiin myös saavutettujen muutosten pysyvyyttä ja tarvittavia toimenpiteitä, jotka mahdollistaisivat muutosten säilymisen. Erityisesti todettiin työntekijöiden erilaisen palkitsemisen ja suomalaisten yhteistyökumppaneiden merkitys muutosten pysyvyyden takaajina. Yhteistyö suomalaisten kanssa oli suunniteltu jatkuvaksi projektin jälkeenkin. Suomalaisyhteistyöhön liittyi molempiin laitoksiin laajan verkoston avulla toimitettu humanitäärinen apu.

Tallinnalaisen oppilaitoksen näkökulmasta projektin loppuraportissa korostetaan vielä sitä hyötyä, että osa oppilaitoksen opettajakunnasta on projektiin liittyneen opettajien täydennyskoulutuksen myötä voinut täydentää omia pedagogisia opintojaan. Tulokset olivat raportin mukaan jo havaittavisi-

sa. Myös vastavuoroinen yhteistoiminnallinen työskentely sotsiaalhooldaja-koulutuksessa suomalaisten opettajien kanssa oli havaittu tärkeäksi ja arvokkaaksi kokemukseksi. Lisäksi koulutuksen kautta oppilaitokselle saatiin opetussuunnitelma, jota hyödynnettiin heti uudessa koulutuksessa. Oppilaitos ja projektiin kuuluvat opettajat saivat myös projektin kautta käsityksen ja kokemuksen koko laitoksen henkilökunnan samanaikaisen kouluttamisen periaatteesta. Tätä voidaan hyödyntää myöhemmin toisten virolaisten laitosten kehittämishankkeissa. Oppilaitos on saanut projektin kautta runsaasti materiaalista apua.

Suomalaisen oppilaitoksen näkökulmasta katsottiin, että projekti edisti projektiosaamista. Opettajan perinteisen roolin nähtiin myös murtuneen: opettajasta oli tullut myös konsultti, ohjaaja ja työn kehittäjä. Prosessinomaisen työtavan harjaantumisen todettiin näkyneen esimerkiksi herkkyytenä ja reflektiotaitoina kaikessa opettajan työssä. Oppilaitos oli päässyt projektin myötä laajentamaan verkostojaan. Tämän uskottiin vaikuttavan myöhemmänkin työskentelyyn. Lisäksi oppilaitoksen todettiin kansainvälistyneen konkreettisella tavalla. Tämä näkyi esimerkiksi kielitaidon kasvuna. Erityisen merkittävänä pidettiin kulttuurintuntemuksen lisääntymistä, kulttuurierojen havaitsemista sekä työskentelyä pohjoismaisen hyvinvointivaltion ja sosiaalipalveluiden ulkopuolella. Neuvostojärjestelmän jälkeisessä tilanteessa työskentelyn kokemusta katsottiin voitavan hyödyntää erityisesti myöhemmin suuntauduttaessa Venäjälle ja muualle Baltiaan. Lisäksi diakonia-alan oppilaitoksessa katsottiin tehdyn aitoa ja konkreettista diakoniaa, kun oli osallistuttu projektiin, joka kohdistui aliarvostettuun työalaan, jossa hoidettiin monin tavoin yhteiskunnasta syrjäytyneitä ja syrjäytettyjä ihmisiä.

Lisäksi oppilaitosten ja hoitolaitosten välinen projekti tarjosi ainutlaatuisen tilaisuuden sekä opettajien että opiskelijoiden opinnäytetöihin (ks. Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti 1998). Kaikki projektiin ensimmäisen lukukauden jälkeen osallistuneet opiskelijat tekivät koulutukseensa kuuluvan opinnäytetyön projektista. Opettajien oli mahdollista suorittaa aineiston keruu suurelta osin oman opetustyön ohessa. Aineiston keruun ja projektin edetessä opinnäytetöiden työstäminen auttoi kehittämään sotsiaalhooldajakoulutusta ja suomalaisten opiskelijoiden tutorointia.

## 8.6 Jatkotutkimushaasteita

Tämän tutkimuksen tuloksina opiskelijoiden päiväkirjakirjoituksista nousi esille monenlaisia teema-alueita, jotka olivat merkittäviä kokemuksia opiskelijoille, kun he harjoittelivat ja elivät vieraassa kulttuurissa yhdessä kurssikaveriensä kanssa. Jatkotutkimusaiheiksi näistä teemoista voisi ottaa yksittäi-

siä syvällisemmän tarkastelun tietoiseksi kohteeksi. Tällöin asioille löytyisi vielä uusia merkityksiä, joiden ymmärtämisen avulla voitaisiin kehittää opiskelijoiden harjoitteluja ja niiden ohjausta. Koska eri aloilla koulutusten kansainvälinen ja kulttuurinen osaaminen on tämän hetken suuria kehittämis-haasteita, myös tämän tutkimuksen kaltaiset uudet tutkimukset voisivat olla mielekkäitä.

Tässä tutkimuksessa vain mainintana esille nostettu opiskelijoiden vahvistuminen ja voimaantuminen (empowerment) olisi mielenkiintoinen ja tarpeellinen tutkimushaaste. Millainen prosessin kautta opiskelijat voimaantuvat kansainvälisen harjoittelun aikana? Mitkä tekijät vaikuttavat voimaantumis-prosessiin ja kuinka prosessia voidaan tukea?

Suomalais-virolaisen sosiaali- ja terveystieteiden koulutusyhteistyön tutkiminen eri näkökulmista olisi myös haasteellista ja mielenkiintoista. Tutkimuksissa voitaisiin kokeilla esimerkiksi molemminpuolista harjoittelija- ja opettajavaihtoa ja sen monipuolista hyödyntämistä. Molemmilla mailla on mahdollisuuksia tarjota toistensa harjoittelijoille sellaisia toimintaympäristöjä, jollaisia opiskelijoilla ei ole mahdollista omassa maassaan kokea. Myös yhteisten koulutusohjelmien mielekkyyttä kannattaisi kokeilla tutkia. Maantieteellisesti lyhyttä välimatkaa kannattaisi käyttää monin tavoin hyödyksi, kun sen molemmin puolin on kaksi erilaista kulttuuria ja toisistaan kiinnostunutta kansaa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat harjoittelemassa kulttuurissa, joka oli sekä taloudellisessa että koulutuksellisessa kehityksessä Suomesta jäljessä. Osa opiskelijoiden kokemuksista oli ilmeisesti sidoksissa tähän. Nyt harjoittelujaksot suoritettiin kuitenkin Suomen lähialueilla; millaisia kokemuksia opiskelijoilla olisi etäämmällä omasta kulttuuristamme, esimerkiksi tämän hetken suositussa harjoittelumaassa Intiassa? Olisi myös mielenkiintoista nähdä, millaisia tutkimustuloksia saataisiin silloin, kun opiskelijat ovat toistuvilla harjoittelujaksoilla perinteisissä länsimaissa. Olisikohan silloinkin esimerkiksi opiskelijoiden etnosentrisyys yhtä voimakkaasti havaittavissa kuin tässä tutkimuksessa?

Lisää tutkimuksia tarvittaisiin, koska yhä useammat opiskelijat suorittavat osan opinnoistaan ulkomailla. Voitaneen todeta, että tämä luo tarpeen kehittää erityistä kansainvälisen harjoittelun didaktiikkaa, sillä tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka monet tekijät voivat sitoa opiskelijoiden tunteita ja energiaa vaikuttaen heidän oppimismahdollisuuksiinsa. Kansainvälisen harjoittelun didaktiikan kehittäminen ei ole mahdollista ennen kuin oppimiseen haitallisesti vaikuttavat tekijät on tunnistettu. Lisäksi tutkimuksissa on pyrittävä myös oppimista edistävien tekijöiden paljastamiseen. Näiden tietoinen vahvistaminen on myös oleellinen osa opiskelijoiden kansainvälisen harjoittelun ja sen ohjaamisen suunnittelua.

Tämän tutkimuksen jälkeen voidaan esittää kysymys, mitkä muut tekijät kuin tässä esille tulleet esimerkiksi

harjoittelun huolellinen etukäteissuunnittelu

- ❖ harjoittelukontekstiin ja sen mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin tutustuminen
- ❖ opiskelijoiden aikaisempiin oppimiskokemuksiin perehtyminen ja niiden hyödyntäminen
- ❖ tarvittaessa henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ja toteuttaminen
- ❖ oppimista tukevien ja motivoivien oppimistehtävien laatiminen tai esimerkiksi opinnäytetyön liittäminen harjoitteluun

harjoitteluun vaikuttavien henkilöiden yhteistyö

- ❖ omassa oppilaitoksessa
- ❖ harjoitteluympäristössä (esimerkiksi mentorointiin valmentaminen ja sen tukeminen)
- ❖ jatkuva tutorointi
- ❖ ohjaus
- ❖ kannustus
- ❖ palautteen antaminen

opiskelijoiden toisilleen antama vertaistuki  
samassa kontekstissa toistuvat harjoittelujaksot  
kulttuurin tuntemus

- ❖ kielitaito
- ❖ historian ja tapojen tuntemus
- ❖ monikulttuurinen ja kulttuurien kohtaamisen ymmärrys
- ❖ reflektiot

voivat tukea kansainvälisten harjoittelujaksojen myönteisiä oppimis- ja muita kokemuksia? Käänteisenä kysymyksenä voidaan esittää, mitkä muut kuin edellä mainitut tekijät puuttuessaan tai epäonnistuessaan voivat vaikuttaa kielteisten kokemusten syntymiseen? Lisätutkimukset saattavat antaa näihin kysymyksiin vastauksen.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia opiskelijoiden kokemuksia kotimaisilta harjoittelujaksoilta kulttuurisesta näkökulmasta. Onko opiskelijoiden sopeutuminen kulttuurishokkiprosessin omainen etenevä sarja kokemuksia? Myös niin sanottujen kotiosastojen merkitystä opiskelijoiden oppimiselle olisi mielestäni tärkeä tutkia.

## 8.7 Omakohtaisia kokemuksia tutkijana ja tutoropettajana

Omassa tutkijanpäiväkirjassani on usein merkintöjä 14-tuntisista työpäivistä, joiden päätteeksi vielä pysähdyn pariiksi tunniksi pohtimaan päivän tapahtumia ja kirjoittamaan päiväkirjaani muistiinpanoja. Tällaisia päivät olivat etenkin silloin, kun olin matkustanut ohjauskäynnille opiskelijoiden luokse Vieroon. Jo matka ”omaan” hoitokotiini kesti reilusti yli puoli vuorokautta. Kuluneuvoa piti vaihtaa useita kertoja matkan aikana.

Erityisesti ensimmäisen lukukauden aikana tutoropettajien kokoukset olivat monesti keskinäisen kannustuksen ja ahdistuksen jakamisen hetkiä. Litteroiduissa kokouskeskusteluissa tulee usein esille riittämättömyyden tunne, kun jokainen opettaja tiesi, että opiskelijat olivat kaukana eivätkä hoitokotien työntekijät kyenneet hoitamaan omaa ohjausvastuutaan. Yhteinen kokemus meille kaikille kolmelle tutoropettajalle ensimmäisen puolen vuoden aikana oli myös kulttuurishokki ja monenlaiset voimakkaat tunteet niitä asioita ja tilanteita kohtaan, joita koimme ohjauskäynneillämme. Yritimme olla vahvoja hoitokodeissa ollessamme ja antaa opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tukea. Kotiin palattua väsymys ja välillä itkukin olivat edessä. Totesimme tuolloin, että viikon matka vaati viikon toipumisen. Ensimmäisen lukukauden jälkeen kaikki tuntui jo helpommalta. Saimme tuolloin joukkomme myös yhden opettajan lisävahvistuksen.

Myös oma kulttuuriin sopeutumisprosessimme eteni aivan opiskelijoiden prosessin etenemisen tavoin. Opettajat eivät kuitenkaan ainakaan ääneen esittäneet yhtä voimakkaita tunneilmaisuja kuin opiskelijat. Työnohjaus olisi kuitenkin tuolloin ollut paikallaan. Nyt jälkeinpäin omia muistiinpanoja ja tutorkokousten litterointeja selatessa tuntuu siltä, että kenenkään meidän voimavarat eivät siinä vaiheessa riittäneet ulkopuolisen työnohjauksen järjestämiseen. Muut projektissa mukana olleet eivät todennäköisesti edes aavistaneet kokemuksiamme. Opiskelijoiden tavoin saimme kuitenkin omasta ryhmästäämme tukea. Vertaisryhmään kuuluminen oli todella jaksamista ja jopa selviytymistä edistävä voimavara.

Projektin lopussa tuntui hyvältä, että oli saanut olla mukana ja nähdä sekä kokea muutosprosessin opiskelijoissa ja omassa itsessään. Hoitokotien työntekijöissä ja laitosolosuhteissa tapahtuva muutos ja kehittyminen oli myös silminnäkävää. Kuitenkin välillä pohdin sitä, milloin kaikki Virossa tapahtuva kiihkeä kehitys ja jo olemassa oleva tieto ja osaaminen (ks. luku 2.2.2) todella tavoittaa syrjäseutujen hoitokodit. Nyt Virossa tutkitaan ja keskustellaan ainakin ammattipiireissä julkisesti juuri niistä asioista, jotka ovat aikanaan vaikuttaneet näidenkin projektissa mukana olleiden hoitokotien asukkaiden sijoittamiseen laitoshoitoon muun yhteiskunnan ulkopuolelle.



Monenlaiset jossittelut askarruttavat mieltä, kun tutkii esimerkiksi Sotsiaali-lehden artikkeleita: entä jos tuntemani laitosasukkaat olisivat syntyneet parikymmentä vuotta myöhemmin? Olisivatko he voineet yhteiskunnasta syrjäytymisen sijasta kehittyä yhteiskunnan aidoiksi jäseniksi tukitoimien turvin?

Tietysti kaiken muutoshakuisuuden keskellä pitää pohtia myös eettisiä kysymyksiä: kenen hyvää kohden muutoksella pyritään? Toiseen kulttuuriin suuntautuissa kehittämis- ja kouluttamisprojekteissa lieenee suuri riski pyrkiä saamaan muutoksen alkuunpanijoille hyvä mieli ja onnistumisen kokemus. En kuitenkaan kokenut, että omassa projektissamme saavutukset olisivat jääneet pelkästään tuolle tasolle.

Tutkijan näkökulmastakin kulunut projekti oli minulle raskas. Prosessi eteni koko ajan, enkä tutkijana voinut pysähtyä, mikäli halusin saada koko aineiston kerätyksi ja asianmukaiset kokoukset järjestetyksi. Lukukauden aikana kirjoitetut päiväkirjakirjoitukset piti myös ehtiä alustavasti analysoida lukukauden lopussa pidettävään reflektiokokoukseen mennessä. Litterointi ja tarkempi analysointi tapahtuivat kuitenkin myöhemmin. Jaksoin varmasti sen vuoksi, että olin motivoitunut saamaan aineistoni kerätyksi. Koin, että minulla oli tilaisuus kerätä tutkimukseeni jotakin ainutlaatuista materiaalia. Kuitenkin, kun ajattelee opettajan tärkeyttä tämäntyyppisessä projektissa, olisi hyvä tarkkaan miettiä myös niitä ajallisia resursseja, jotka opettaja tarvitsee tehtäviensä hoitamiseen.

Tällä hetkellä päällimmäisenä ajatuksena tutkijana olen kiitollinen siitä, että sain olla projektissa mukana. Vaikka aineiston keruu olikin raskasta, saatoin tehdä sitä työni ohessa. Sitä paitsi oli etuoikeus kerätä tutkimusaineistoa tilanteessa, jossa sitkeät ja asiaan sitoutuneet opiskelijat jaksoivat yhä uudelleen palata samaan harjoittelupaikkaan ja kirjoittaa kokemuksiaan ja tunteuksiaan iltaisin päiväkirjoihinsa. Opiskelijat saattoivat käyttää päiväkirjojensa kirjoittamiseen iltaisin välillä jopa useita tunteja.

Itselleni tämän projektin jälkeen seurasi toinen Viroon suuntautuva projekti, ja kolmannestakin jo neuvotellaan. Alusta on nyt lähes kuusi vuotta kulunut. Tänä aikana olen tehnyt noin neljänneksen työvelvollisuudestani Virossa tai Viroon liittyvää toimintaa valmistellen. Virolainen kulttuurikin alkaa tuntua jo melkoisen tutulta. Monenlaisiin tilanteisiin ja yllätyksiinkin olen päässyt osalliseksi. Luullakseni näiden kokemusten suurimpia anteja itselleni on kuitenkin ollut se, että käsitykseni koulutukseen liittyvän pitkäjänteisen ja pitkäaikaisen toiminnan kannattavuudesta ja kasvattavasta ja kehittävästä merkityksestä on tänä aikana vahvistunut.



## Lähteet

- Aaltola, J. (1992). *Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/1992.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1992). Objektista subjektiksi. Teoksessa I. Hein & R. Larina (toim.), *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen* (ss.41–52). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ajaloolised sündmused (2001). <http://www.cut.ee/ena/ajalung.htm>
- AKH. Ammattikasvatushallitus (1988a). *Sosiaalialan peruslinja. Kehitysvammaisten ohjaajan opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- AKH. Ammattikasvatushallitus (1988b). *Sosiaalialan peruslinja. Sosiaalikasvattajan opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- AKH. Ammattikasvatushallitus (1988c). *Sosiaalialan peruslinja. Sosiaaliohjaajan opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- AKH. Ammattikasvatushallitus (1998d). *Sosiaalialan koulutus. Diakonin opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alenius, K. (2000). *Viron, Latvian ja Liettuan historia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alitolppa-Niitamo, A. (1993). *Kun kulttuurit kohtaavat*. Keuruu: Otava.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Chatham, Kent: Mackays of Chatham PLC.
- Ammattieettinen ohjeisto. Sosiaalialan ammatillisen työn eettiset periaatteet*. [www.sostl.fi](http://www.sostl.fi)
- Andersson, E. (1995). Marginality: Concept or reality in nursing education? *Journal of Advanced Nursing*, 22(21), 131–136.
- Andrews, M., & Boyle, J. (1995). *Transcultural concepts in nursing care*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Andrews, M. (1996). Using reflection to develop clinical expertise. *British Journal of Nursing*, 5(5), 508–513.
- Andrews, M., Gidman, J., & Humphreys, A. (1998). Reflective practice. Reflection: does it enhance professional nursing practice? *British Journal of Nursing*, 7(7), 413–417.
- Arola, P., & Raulo, S. (2000). *Diakonia-ammattikorkeakoulun kansainvälisen toiminnan auditointi*. Auditointiraportti.
- Asetus nuorisosteen ammattikorkeakoulujen kokeilusta* (392/91).
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista* (256/95).
- Ashton, H., & Shulldham, C. (1994). An exploratory study of students' perceptions of the benefits of regular small group tutorials in a 2-year day release course. *Journal of Advanced Nursing*, 21(4), 924–934.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of literature. *Journal of Advanced Nursing*, 20(18), 1188–1192.

- Bailey, J. (1995). Reflective practice: implementing theory. *Nursing Standard*, 9(46), 29–32.
- Baker, C. (1997). Cultural relativism and cultural diversity: implications for nursing practice. *Advances in Nursing Science*, 20(1), 3–11.
- Baldonado, A., Beymer, PL., Barbes, K., Starsiak, D., Nemivant, E., & Anonas-Ternate, A. (1998). Transcultural nursing practice described by registered nurses and baccalaureate nursing students. *Journal of Transcultural Nursing*, 9(2), 15–25.
- Bartol, G., & Richardson, L. (1998). Using literature to create cultural competence. *Image Journal of Nursing Scholarship*, 30(1), 75–79.
- Baumgart, N., & Halse, C. (1999). Approaches to learning across cultures: the role of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(3), 321–339.
- Beedham, H., & Wilson-Barnett, J. (1995). HIV and AIDS care: consumers' views on needs and services. *Journal of Advanced Nursing*, 22(4), 677–686.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. London: Addison Wesley.
- Bookfield, S. (1995). Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow (toim.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Botes, A. (1999). Nursing ethics in a developing country. *Curations: South African Journal of Nursing*, 22(1), 64–67. <http://vertex.helsinki.fi/cgi-bin/ovidweb.cgi>
- Bullington, J., & Karlsson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 51–63.
- Burnard, P. (1995). Nurse educators' perceptions of reflection and reflective practice: a report of a descriptive study. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1167–1174.
- Burrows, S. (1995). The nurse teacher's role on promotion of reflective practice. *Nurse Education Today*, 15(5), 346–350.
- Burton, A. (2000). Reflection: nursing's practice and education panacea? *Journal of Advanced Nursing*, 31(5), 1009–1017.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Cheng, W. (1998). Splitting and projective identification in multicultural group counseling. *Journal for Specialists in Group Work*, 23(4), 372–388.
- St. Clair, A., & McKenry, L. (1999). Preparing culturally competent practitioners. *Journal of Nursing Education*, 38(5), 228–234.
- Clark, C., & Robinson, T. (1999). Cultural diversity and transcultural nursing as they impact health care. *Journal of Black Nurses Association*, 10(2), 46–53.
- Clark, L., Zuk, J., & Baramée, J. (2000). A literary approach to teaching cultural competence... reading of the book *The Spirit Catches You and You Fall Down*. *Journal of Transcultural Nursing*, 11(3), 199–203.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). New York: Oxford University Press.

- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, California: Academic Press.
- Conway, J. (1998). Evolution of the species "expert nurse". An examination of the practical knowledge held by expert nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 7(1), 75–82.
- Cook, L., & Rae, K. (2000). Using a grid framework to aid constructive thinking. *Nursing Standard*, 15(1), 41–42.
- Crandall, S. (1993). How expert clinical educators teach what they know. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 13(1), 85–98.
- Crawford, M., & Kiger, A. (1998). Development through self-assessment: strategies used during clinical nursing placements. *Journal of Advanced Nursing*, 27(1), 157–164.
- Daley, B. (2001). Learning in clinical nursing practice. *Holistic Nursing Practice*, 16(1), 43–54.
- Davidhizar, R., Bechtel, G., & McEwen, M. (1999). Referencing in transcultural nursing: an ethical analysis. *Nursing Forum*, 34(4), 14–18.
- Dawis, E. (1995). Reflective practice: a focus for caring. *Journal of Nursing Education*, 34(4), 167–174.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- DIAK, Diakonia-ammattikorkeakoulu (2000). *DIAKin harjoittelukäytännöt ja työelämäyhteistyö 2000–2001*. R. Gothóni & M. Pesonen (toim.), Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Katsauksia ja aineistoja 3. Helsinki: Kyriiri Oy.
- DIAK, Diakonia-ammattikorkeakoulu (2001). *Opinto-opas, lukuvuosi 2001–2002*. Keuruu: Otava.
- van Dijk, T. (1984). *Predjudice in discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- van Dijk, T. (1993). *Elite discours and racism*. USA: SAGE Publications.
- Donnelly, P. (2000). Ethics and cross-cultural nursing. *Journal of Transcultural nursing*, 11(2), 119–126.
- Duckitt, J. (1994). *The social psychology on prejudice*. New York: Praeger Publishers.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind of machine: the power of human intuition and expertise in era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Duncan, S. (1996). Empowerment strategies in nursing education: a foundation for population-focused clinical studies. *Public Health Nursing*, 13(5), 311–317.
- Durgahee, T. (1996). Promoting reflection in post graduate nursing: a theoretical model. *Nurse Education Today*, 16(18), 419–426.
- Eberhardie, C. (2000). Health care and Europe. *Nursing Standard*, 14(51), 33.
- Eesti Gerontologia ja Geriatria Assotsiatsioon EGGA (1999). *Sotsiaal- ja taastusravi teenused eakatele*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Eesti Vabariigi Invapoliitika Üldkontseptsioon (1996). *Puuetega inimistele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid*. 48/96.
- Eesti Õede Ühing (1996). *Õe eetika koodeks*. Eesti Õede Ühing.

- Eilts-Köchling, K., Heinze, C., Vobeta, M., & Dassen, T. (2000). Knowledge of professional codes of ethics among nursing professionals (German). *Pflege*, 13(1), 42–46.
- Eisen, M.-J. (2001). Peer-based professional development viewed through the lens of transformative learning. *Holistic Nursing Practice*, 16(1), 30–42.
- Engeström, Y. (1998). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsingin kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Enqvist, J. (1999). *Oppimisen intoa verkkotyöskentelyssä. Opettajaopiskelijoiden verkkotyöskentelyn kehittyminen opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 677. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Lapin yliopisto.
- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss.19–42). Juva: WSOY.
- Euroopan komissio (1998). Pääosasto XV.ACTN. XV7E/8481/4/97-FI. Sairaanhoidtajakoulutuksen neuvoa antava komitea. *Yleissairaanhoidosta vastaavilta sairaanhoidajilta vaadittavaa pätevyyttä Euroopan unionissa koskeva kertomus*. Bryssel 24.6.1998.
- Euroopan neuvoston direktiivi 77/453/ETY.*
- McFadden, J. (1999). *Transcultural counseling*. South Carolina: American Counseling Association.
- Flagler, S., Loper-Powers, S., & Spitzer, A. (1988). Clinical teaching is more than evaluation alone! *Journal of Nursing Education*, 27(2), 342–348.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 372–358. Washington: The American Psychological Association.
- Flanagan, J., Gosnell, D., & Fivars, G. (1963). Evaluating student performance. *The American Journal of Nursing*, 63(11), 96–99.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1990). *Culture shock. Psychological reactions unfamiliar environments*. London: Routledge.
- Gerrish, K., & Papadopoulos, I. (1999). Education. Transcultural competence: the challenge for nurse education. *British Journal of Nursing*, 8(21), 1453–1457.
- Giorgi, A. (1986). Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. In P. Ashworth, A. Giorgi, & A. König (Eds.), *Qualitative Research in Psychology* (pp. 3–22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1988a). The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp.23–85). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi (1988b). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed), *Phenomenology and psychological research* (pp. 8–22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1989). Learning and memory from the perspective of phenomenological psychology. In R. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology. Exploring the breadth of human experience* (pp. 99–112). New York: Plenum Press.

- Gothóni, R. (1999). Eettisiä näkökohtia lähialueyhteistyössä – Rahvusvaheline koostöö lähinaabritega eetilise vaatenurki. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusja (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 20–45). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Greenwood, J. (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27(5), 1048–1053.
- Grow, G. (1991). The staged self-directed learning model. In H. Long (Ed.), *Self-directed learning: Consensus & conflict* (pp. 199–226). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, USA.
- Grönfors, M. (1986). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Gustavson, H. (1988). Suomalais-virolaisista lääketieteellisistä siteistä 1900-luvun alkuun saakka. *Hippokrates. Suomen Lääketieteen Historian Seuran vuosikirja 1988* (ss. 124–130). Helsinki: Yliopistopaino.
- Gustavson, H. (1991). Viron tasavallan sotaväen terveydenhuollosta 1918–1940. *Hippokrates. Suomen Lääketieteen Historian Seuran vuosikirja 1991* (ss. 30–36). Vammala.
- Gustavson, H. (1996). Viron sairaanhoitajien historiasta vuoteen 1941. *Hippokrates. Suomen Lääketieteen Historian Seuran vuosikirja 1996* (ss. 152–161). Vantaa.
- McHale, C. (1998). ENB Higher Award: evaluation of its impact on practice. *Nursing Standard*, 12(34), 44–46.
- Hallinnon kehittämiskeskus (1999). *Opiskellen uudistuvaan Unioniin*. Helsinki: Edita.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen kokeiluista ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi (2001).
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning. Critical practice*. London: Kogan Page.
- Hancock, P. (1999). Reflective practice... using a learning journal. *Nursing Standard*, 13(17), 37–40.
- Hanson, J., & Fox, W. (1995). Communicating across cultures. *Training & Development*, 49(1), 56–58.
- Hanson, S., & Allev, R. (2000). *Avahooldus. Kvaliteetne koduhooldus. Projekt Ava-hooldus Tallinnas 2001*. Tallinn: Tallinna Sotsiaal- ja Tervishoiuamet.
- Hakkarainen, P. (1996). Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.), *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 3–33). Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150. Helsinki: IMDL.
- Haskins, D. (1999). Culture shock. *College Teaching*, 47(4), 122–123.
- Heath, H. (1998). Reflections and patterns of knowing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 27(5), 1054–1059.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika* (suom. Kupiainen, R.). Tampere: Vastapaino.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, työ ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikäsitykselle*. Tampere: Gaudeamus.

- Helakorpi, S., & Olkinuora, A. (1997). *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa*. Porvoo: WSOY.
- Helminen, J. (1999). Sotiaalhooldajakoulutus – Sotiaalhooldajakoolitus. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 144–173). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda OÜ Mark & Partnerid.
- Hesse, H. (1996). *Cognitive changes in the course of culture contacts: Young teachers meet migrant youth*. The Biennial Conference of the International Society for the Study of Behavior Development. Quebec, Canada August 1996.
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hogg, M., & Abrams, D. (1990). Social motivation, self-esteem and social identity. In M. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Social identity theory. Constructive and critical advances* (pp. 28–47). London: Harvester Wheatsheaf.
- Honkakoski, A. (1995). *Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus*. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1/1997. Helsinki.
- Hoyle, A., Pollard, C., Lees, S., & Glossop, D. (2000). Nursing students' early exposure to clinical practice: an innovation in curriculum development. *Nurse Education Today*, 20(6), 490–498.
- Hsieh, N., & Knowles, D. (1990). Instructor facilitation of the preceptorship relationship in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 29(6), 262–268.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea, viisi luentoa*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hyrcäs, K. (1997). Can action research be applied in developing clinical teaching? *Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 801–808.
- Ingram, C., Ray, K., Landeen, J., & Keane, D. (1998). Evaluation of an educational game for health sciences students... "Let's hypothesize". *Journal of Nursing Education*, 37(6), 240–246.
- James, C., & Clarke, B. (1994). Reflective practice in nursing: issues and implications for nurse education. *Nurse Education Today*, 14(2), 89–90.
- Jaroma, A. (1998). Yhteisöllisyys – haaste hoitotyön koulutukselle. Teoksessa T. Parviainen & M. Pelkonen (toim.), *Yhteisöllisyys – avain parempaan terveyteen. Työvälineitä hoitotyöhön* (ss. 167–175). Stakes. Raportteja 217. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jaroma, A. (2000). *Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä. Kyseily kättilö- ja sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille*. Kuopion yliopisto.
- Jeffreys, J. (2001). Evaluating enrichment program study groups: academic outcomes, psychological outcomes, and variables influencing retention. *Nurse Educator*, 26(3), 142–149.
- Jeffreys M., & Smoldlaka, I. (1999). Changes in students' transcultural self-efficacy perceptions following an integrated approach to culture care. *Journal of Multicultural Nursing & Health*, 5(2), 6–12.



- Johnston, L., & Hewstone, M. (1990). Intergroup contact: Social identity and social cognition. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity theory. Constructive and critical advances* (pp. 185–210). London: Harvester Wheatsheaf.
- Johnstone, P. (1995). Work in a developing country. *British Medical Journal*, 31(7–8), 113–116.
- Jokinen, P., Pelkonen, M., Voutilainen, U., & Meriläinen, P. (1998). Stimulated recall interview—a different data gathering method for studying perceptions and experiences in transcultural nursing. Teoksessa P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp. 61–70). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press.
- Juntunen, M. (1986). *Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tiedteen idea*. Mänttä: Gaudeamus.
- Juntunen, M. (1990). *Martin Heideggerin fundamentaaliontologian modaali-temporaalinen problematiikka*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 41. Jyväskylä.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu. (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 31–43). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.
- Juvakka, T. (2000). *Elämää risteyskohdissa. hermeneuttiseen fenomenologiaan ja kehollisuuteen perustuva tutkimus 15–16-vuotiaiden nuorten toivon kokemuksesta heidän jokapäiväisessä elämässään*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 82.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. (2001). *Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2001. Helsinki: Edita.
- Kaikkonen, L., Hanson, S., Krav, M., & Mutka, U. (1999). *Spanning boundaries in collaboration*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä Polytechnic 4. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kananoja, A. (1994). Sosiaali- ja terveysalan käytäntö ja koulutus: yhteisiä lähtökoh tia tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa A. Kananoja & M. Elovainio (toim.), *Sosiaali- ja terveydenhuollon työn tulevaisuus* (ss. 1–2). Stakes. Raportteja 150. Jyväskylä: Gummerus.
- Kananoja, A. (1997). *Murros on mahdollisuus. Sosiaalityön selvityshenkilön raportti*. Stakes. Raportteja 211. Jyväskylä: Gummerus.
- Kantola, I., & Panhelainen, M. (1998). *Kansainvälistyvät ammattikorkeakoulut. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen kansainvälistyminen*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:1998. Helsinki: Edita.
- Karjakina, R. (2000). Balti Vaimse Tervise Foorum: Eesti reformid said ekspertide tunnustuse. *Sotsiaaltöö*, 3(5).
- Karlsson, G. (1987). *A phenomenological psychological method: Theoretical foundation and empirical application in the field of decision making and choice*. Täby: Akademitryck AB.

- Katus, K., Puur, A., Põldma, A., & Sakkeus, L. (1999). *Rahvastikuvananemine Eestis*. Eesti Kõrgkoolivaheline Demouuringute Keskus. Tallinn: OÜ Grafica Malen.
- Kemmis, S. (1995). *Action research and communicative action*. Innovative Links Project, Melbourne 26.4.1995.
- Kennedy, R., & Wyrick, A. (1995). *Teaching as reflective practice*. An Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Boloxi, November 1995.
- Kinoshita, A., & Bowman, R. (1998). Anxiety levels among Japanese students on American campuses: Implications for academic advisors. *Nacada Journal*, 18(1), 27–34.
- Kirkpatrick, H., Byrne, C., Martin, M-L., & Roth, M. (1991). A collaborative model for the clinical education of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 16(1), 101–107.
- Kiselica, M. (1999). Confronting my own ethnocentrism and racism: a process of pain and growth. *Journal of Counseling & Development*, 77(1), 14–19.
- Knight, J., Liska, R., & Sanderson, J. (1998). Developing cultural competence trough an international graduate practicum in nursing. Teoksessa P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp.78–86). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press..
- KKMn RTL (1999), 94, 1158. *Nõuded puuetega inimeste liikumisvõimaluste arvestamiseks detaiplaneeringutes ja üldkasutatavates ehitistes (hoonetes ja rajatistes) ning nende projektides*. Keskkonnaministeri. Eesti Vabariigi.
- Koistinen, P. (1995–1997). *Kenttäpäiväkirja*. Julkaisematon.
- Koistinen, P. (1996). *Sosiaalialan opiskelijoiden kokemuksia kulttuurien kohtaamisesta harjoittelujaksolla virolaisessa hoitokodissa*. Sosiaalipsykologian sivulaudatur-tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta
- Koistinen, P. (1998). *Kansainvälinen harjoittelu sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Toimintatutkimus harjoittelusta ja sen ohjauksesta virolaisissa hoitokodeissa*. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos.
- Koistinen, P. (1999). Ihmisen hyvä voi tarkoittaa eri kulttuureissa aivan eri asiaa. Tutkimus suomalaisten opiskelijoiden kokemuksista ja heidän ohjauksestaan – Inimise heaolu võib tähendada erinevates kultuurides erinevat. Uurimus soome praktikantide kogemustest ja nende juhendamisest Eesti-projektis. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 204–233). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Korhonen, K. (1992). Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen, & K. Korhonen (toim.), *Opistosta ammattikorkeakouluksi* (ss. 9–20). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Koro, J. (1992). Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 43–56). Juva: WSOY.

- Koro, J. (1993a). *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Koro, J. (1993b). Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.), *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista* (ss. 21–48). Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki.
- Kotila, H. (2000). *Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 214.
- Krause, K., & Kiiikkala, I. (1996). *Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Krav, M. (1999). Virolais-suomalainen ammattiopetuksen yhteistyö vuosina 1993–1998 – Eesti-soome kutseharidusalane koostöö aastatel 1993–1998. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 138–143). Diakonia-ammattikorkeakoulu-Helsingin Diakoniaopisto- Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Krichbaum, K. (1991). *The Relationship between specific teaching behaviors and achievement of clinical learning outcomes by baccalaureate nursing students*. University of Minnesota.
- Kuivalahti, M. (1999). *Yksilön oppiminen ryhmässä. Tapaustutkimus systeemisunnittelun ryhmätöistä*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 680. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kuokkanen, R. (2000). *Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa*. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.
- Kundrats, M., Parv, E., & Rei, M. (1999). Muutoksia ja tulevaisuuden näkymiä Sömerassa – Muutused ja tulevikuvisionid Sömeralt. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 98–113). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Kurtakko, K. (1995). Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (ss. 104–113). Tampere: Gaudeamus.
- Kuusisto, S. (1991). *Punaisesta sinimustavalkoiseen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Könnilä, P. (1999). *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä*. Acta Universitatis Tamperensis 646. Tampereen yliopisto.
- Laakkonen, R. (1999). *Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997*. Acta Wasaensia. Universitas Wasaensis. Vaasan yliopisto. No 67. Hallintotiede 4. Vaasa: University of Vaasa/Publications Unit.
- Laas, M. (1999). Rehabilitoimise võimalustest puuetega inimestega Karksi Keskus. *Sotsiaaltöö*, 3(2).

- Lagerspetz, M. (1996). Constructing post-communism. A study in the Estonian social problems discourse. *Annales Universitatis Turkuensis*. Ser. B. 214. Turku.
- Lahtinen, A. (1999). Viro palaa juurilleen – Eesti taasavastab oma algupära. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 12–19). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista*. 255/95.
- Laki nuorisosteiden ammattikorkeakoulujen kokeilusta*. 391/91.
- Lampinen, O. (1995). Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (ss. 11–25). Tampere: Gaudeamus.
- Lampinen, O., & Savola, M. (1995). Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (ss. 26–80). Tampere: Gaudeamus.
- Lasonen, J. (1992). Opettajat ammattikorkeakoulun oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelmien kehittäjänä. Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen, & K. Korhonen (toim.), *Opistosta ammattikorkeakouluksi* (ss. 37–51). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Launiainen, A.-L. & Lehmusojä, M. (1999). Lähialueprojektin ehdot, esteet ja mahdollisuudet. Kokemuksia Koluveresta ja Sõmerasta – Eduka projektin läbiviimisen strategiia. Kogemusi Koluverest ja Sõmeralt. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmusojä (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Kokemuksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 44–75). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Helsingin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükikoda Oü Mark & Partnerid.
- Lauristin, M., Vihalemm, P., & Ruutsoo, R. (1989). *Viron vapauden tuulet*. Jyväskylällä: Gummerus.
- Lehtinen, E. (1992). Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 163–182). Juva: WSOY.
- Lehtinen, E., & Jokinen, T. (1996). *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Juva: WSOY.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. (1995). Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.), *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista* (ss. 71–90). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:N:o 13. Tampere.
- Leininger, M. (1991). The theory of culture care: implications for nursing. In M. Leininger (Ed.), *Culture care diversity & universality: a theory of nursing* (pp. 31–42). New York: National League for Nursing Press.
- Leininger, M. (1995). *Transcultural nursing. Concepts, theories, research & practices*. New York: McGraw-Hill.
- Leininger, M. (1997). Transcultural nursing research to transform nursing education and practice: 40 years. *Image Journal of Nursing Scholarship*, 29(4), 341–347.

- Leininger, M. (1998). Transcultural nursing as a global care humanizer, diversifier, and unifier. Keynote Address. In P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp. 87–96). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press.
- Leino-Kilpi, H. (1993). *Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena*. Loppuraportti II. Opetushallitus. Helsinki.
- Lehtinen, E. (1992). Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa: J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammatti-korkeakoulupedagogiikkaa* (ss. 163–182). Juva: WSOY.
- Lehtinen, E., & Jokinen, T. (1996). *Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaajana*. Juva: WSOY.
- MacLeod, M., Browne, A., & Leipert, B. (1998). International perspective. Issues for nurses in rural and remote Canada. *Australian Journal of Rural Health*, 6(2), 72–78.
- Leon, P. (2000). Be sensitive to Chinese minds. *Times Higher Education Supplement*, 23(6), 30–32.
- Leppik, L. (1995). Historical roots of social welfare policy in Estonia. In J. Simpura (ed.), *Social policy in transition societies. Experience from the Baltic countries and Russia* (pp. 23–30). The Finnish ICSW Committee, The Finnish federation for Social Welfare. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo.
- Liebkind, K. (1988). Me ja muukalaiset. Ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (ss. 21–49). Helsinki: Gaudeamus.
- Liljander, J.-P. (1997). Erottautuminen ja jäljittelyn jännitekentässä kahdentuva korkeakoulutus kasautuneen koulutuskysynnän kanavojana. Teoksessa J. Välimaa (toim.), *Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutokseen* (ss. 35–56). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Liukkonen, A., & Åstedt-Kurki, P. (1994). Osallistuva havainnointi hoitotieteellisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmänä. *Hoitotiede*, 6(2), 51–57.
- Lonka, K. (1997). *Explorations of constructive processes in student learning*. University of Helsinki. Department of Psychology.
- Love, C. (1996). Critical incidents and PREP... Post-Registration Education and Practice. *Professional Nurse*, 11(9), 574–577.
- Lukkari, M. (1996). *Viron itsenäistyminen*. Keuruu: Otava.
- Lähialueyhteistyösuunnitelma (1995–1998): *Hoitokotien palvelujen ja henkilöstökoulutuksen kehittäminen työelämän ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyönä 1995–1998*. Helsingin Diakoniaopisto. Helsinki.
- Lähialueyhteistyöprojektin loppuraportti (1998): *Hoitokotien palvelujen ja henkilöstön koulutuksen kehittäminen työelämän ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyönä 1.8.1995–31.7.1998*. Helsingin Diakoniaopisto, Tallinna Pedagoogiline Seminar, Koluvere Hooldekodu, Sõmera Hooldekodu.
- Malvet, M. (2000). Iga laps on väärtus. *Sotsiaaltöö*, 4(5).

- Marland, G., & McSherry, W. (1998). The reflective diary: an practice -based learning. *Nursing Standard*, 12(13–15), 49–52.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper and Row.
- McCune, S., & Guglielmino, L. (1991). The validity generalization of Guglielmino's self-directed scale. In H. Long (Ed.), *Self-directed learning: Consensus & conflict* (pp. 147–154). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Meisalo, V., Sutinen, E., & Tarhio, J. (2000). *Modernit oppimisympäristöt. Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena*. Juva: WS Bookwell.
- Melby, V. (2000). Enhancing clinical effectiveness in emergency care through educational diversity and collaboration. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(3), 138–147.
- Meri, L. (1995). *Tulen maasta, jonka nimi on Viro*. Keuruu: Otava.
- Metsämuuronen, J. (1998). *Maaailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet*. ESR-julkaisut Työministeriö. Helsinki: Edita.
- Metsänen, P. (2000). Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2* (ss. 180–197). Porvoo: WS Bookwell.
- Meurier, C. (2000). Understanding the nature of errors in nursing: using a model to analyse critical incident reports of errors which had resulted in a adverse or potentially adverse event. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 202–207.
- Minghella, E., & Benson, A. (1995). Developing reflective practice in mental health nursing through critical incident analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 21(2), 205–213.
- Miller, J. (1998). Politics and care: a transcultural nursing study of Czech American immigrants. In P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp. 106–113). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press.
- Ministry of Social Affairs Estonia. (1995). Report on social sector development needs and options. Helsinki: Finnish Institute of Public Management.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Munnukka, T. (1994). Terveystenhoito opettaja käytännöllisen opiskelun ohjaajana. *Sairaanhoitaja*, 67(5), 24–28.
- Munnukka, T. (1997). *Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Käytännöllinen opetus sairaanhoitajakoulutuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 579. Tampere.
- Murphy, F. (2000). Collaborating with practioners in teaching and research: a model for developing the role of the nurse lecturer in practice areas. *Journal of Advanced Nursing*, 31(3), 704–714.
- Must, O., Kõrgesaar, J. & Kala, U. (1994). Estonia: system of education. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education*, (4), 2025–2029. Oxford: Pergamon.

- Mutka, U. (1998). *Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen*. SoPhi 27. Jyväskylän yliopisto.
- Mäki-Opas, A. (1993). *Älä katko kasvavan siipiä. Auttava terapeuttilinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalisfenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna*. Acta Universitatis Ouluensis Series E 13. Opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.
- Neary, M. (2000). Supporting students' learning and professional development through the process of continuous assessment and mentorship. *Nurse Education Today*, 20(6), 463–474.
- Newell-Withrow, C. (2000). Focus on diversity. *Transcultural nursing: the 21st century*. *Kentucky Nurse*, 48(2), 12.
- McNiff, J. (1995). *Action research: Principles and practice*. Matham. Kent. Great Britain: Mackays of Chatham PLC.
- Niitemaa, V., & Hovi, K. (1991). *Baltian historia*. Helsinki: Tammi.
- Nousiainen, I. (1998). *Osatonhoitajien ja ylihoitajien käsityksiä sairaanhoitajan työn osaamisalueista*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 1. Sosiaali- ja terveysala. Jyväskylä.
- Nurmela, E. (2000). Laste seksuaalse väärkohtlemise kui kuriteoliigi tendensid. *Sotsiaaltöö*, 4(3).
- Nuutinen, A. (1992). Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdasta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 57–78). Juva: WSOY.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Opetussuunnitelma (1995–1997)*. Sotsiaalhooldaja. Tallinna Pedagoogiline Seminar & Helsingin Diakoniaopisto. Helsinki.
- OPH. Opetushallitus (1991). *Sairaanhoitaja, kättilö ja terveydenhoitaja, opetussuunnitelman perusteet*. Opetussuunnitelmasarja 1/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- OPH. Opetushallitus (1994a). *Terveydenhuollon ammattienharjoittamisoikeuden edellyttämät koulutukselliset vaatimukset*. Kirje 23.9.1994.
- OPH. Opetushallitus (1994b). *Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- OPH. Opetushallitus (1996). *Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysala*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- OPM. Opetusministeriö (1999). *Utbildningen i Finland. Yrkehögskolorna* Espoo: Sävypaino.
- OPM. Opetusministeriö (2001). *Ammattikorkeakouluyhteistyö. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden harjoittelun kehittäminen*. <http://www.halvi.helsinki.fi/opasos/osasto/osasto/amkharjoittelu-benchmarking.htm>.
- Orn, J. (1999). Matti Koskenniemen merkitys Viron kasvatustieteessä. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 17–22). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.

- van Ort, S., & Townsend, J. (2000). Community-based nursing education and nursing accreditation by the Commission on Collegiate Nursing Education. *Journal of Professional Nursing*, 16(6), 330–335.
- Oulu Diakooniainstituut (1997). *Phare consensus projekt*. Projekt nr. ES-960212-00580.
- Oulu Diakooniainstituut (1999). *Phare consensus projekt*. Projekt nr. ES-9710-0052.
- Parsons, S., & Barker, P.J., & Armstrong, A.. (2001). The teaching of health care ethics to students of nursing in the UK: a pilot study. *Nursing Ethics: an International Journal for Health Care Professionals*, 8(1), 45–56.
- Parviainen, T. (1998). Johdatus yhteisöllisyyteen ja sen lähikäsitteisiin. Teoksessa T. Parviainen & M. Pelkonen (toim.), *Yhteisöllisyys – avain parempaan terveyteen. Työvälineitä hoitotyöhön* (ss. 39–53). Stakes. Raportteja 217. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Parve, V. (1997). Eesti sõnastamata sotsiaalpolitiika. *Sotsiaaltöö*, 1(3).
- Paterson, B. (1995). Developing and maintaining reflection in clinical journals. *Nurse Education Today*, 15(3), 211–220.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Peltomäki, E. (1996). *Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa*. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. Publications in Education N:o 26. Joensuu.
- Pelttari, P. (1997). *Sairaanhoitajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Stakes. Tutkimuksia 80. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Perreault, S. (1999). Ethnocentrism, social identification and discrimination. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 25(1), 92–103.
- Perttula, J. (1995a). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampereen yliopisto.
- Perttula, J. (1995b). Fenomenologisen psykologian metodi – kohti käsitteellistä selkeyttä. *Hoitotiede*, 7(1), 39–47.
- Perttula, J. (1995c). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39–47.
- Perttula, J. (1998). *The experienced life-fabrics of young men*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 136. University of Jyväskylä.
- Perry, L. (1997). Critical incidents, crucial issues: insights into the working lives of registered nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 6(2), 131–137.
- Picard, C., & Perfiljeva, G. (1995). Nursing education in Russia: visions and realities. *N & HC: Perspectives on Community*, 16(3), 126–130.
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27(1), 165–170.
- Pirnes, A.-L., & Leino-Kilpi, H. (1996). *Itseohjattu oppimisprosessi sairaanhoitajakoulutuksessa*. University of Turku. Department of Nursing Research Reports A:15/1996. Turun yliopisto: UNIPAPS.



- Pirttilä-Backman, A-M. (1997). Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. (ss. 218–224). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tampereensis 675. Tampereen yliopisto.
- Polaschek, N. (1998). Cultural safety: a new concept in nursing people of different ethnicities. *Journal of Advanced Nursing*, 27(3), 452–457.
- Pool, L. (1997). Rehabilitaatioonitöä Kuussaare väikelastekodus. *Sotsiaaltö, 1*(3).
- von Post, I. (1996). Exploring ethical dilemmas in perioperative nursing practice through critical incidents. *Nursing Ethics: An International Journal for Health Care Professionals*, 3(3), 236–249.
- Priede-Kalnins, Z. (1995). Latvia: nursing reborn. *N & HC: Perspective on Community*, 16(3), 148–152.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Raatikainen, R. (1998). Yhteisöllisyys, eettisyys ja hoitotyön kehitys. Teoksessa T. Parviainen & M. Pelkonen (toim.), *Yhteisöllisyys – avain parempaan terveyteen. Työvälineitä hoitotyöhön* (ss. 55–79). Stakes. Raportteja 217. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ramsey, P., Blowers, S., Merriman, C., Glenn, L., & Terry, L. (2000). The Nurse Center: a peer mentor-tutor project for disadvantaged nursing students in Appalachia. *Nurse Educator*, 25(6), 277–281.
- Raudaskoski, L. (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupa-hakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rauhala, L. (1989). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Karisto.
- Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.
- Rauhala, L. (1993b). *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M., & von Wright, J. (2000). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Ray, M. (1994). Transcultural nursing ethics: a framework and model for transcultural ethical analysis. *Journal of Holistic Nursing*, 12(3), 251–264.
- Rayfield, J. (1995). Focus on needs... patients' needs... Maslow's hierarchy of needs. *Nursing Times*, 91(34), 42–43.
- Rebane, P. (2000). Tööturteenuse seadus ja tööt sotsiaalse kaitse seadus. *Sotsiaaltö, 4*(5).
- Redfern, S., & Norman, I. (1999a). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: an application of the critical incident technique. Part 1. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 407–413.

- Redfern, S., & Norman, I. (1999b). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: an application of the critical incident technique. Part 2. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 414–421.
- Rommel, M. (2000). Seitsemest vuorusest ja pahest hoolekandetoös. *Sotsiaaltöö*, 4(5).
- Rich, A., & Parker, D. (1995). Reflection and critical incident analysis: ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education. *Journal of Advanced Nursing*, 22(6), 1050–1057.
- Ripley, D. (1986). Invitational teaching in the associate degree clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 25(6), 240–246.
- RKs RT I (1999), 16, 273. *Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus*. Eesti Vabariigi.
- Saarinén, E. (1986). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinén (toim.), *Vuosisatamme filosofia* (ss. 111–114). Juva: WSOY.
- Saarinén, E. (1994). *Filosofia*. Porvoo: WSOY.
- Sajama, S., & Kamppinen, M. (1987). *A historical introduction to phenomenology*. New York: Croom Helm.
- Salminen, H. (1995). Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus ja eurooppalainen integraatio. *Hallinnon tutkimus*, 14(4), 311–322.
- Salminen, H. (1997). Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus*, 30(4), 312–325.
- Salminen, H. (1998). Suomalaisen ammattikorkeakoululaitoksen tausta ja suunnittelu-prosessi. *Hallinnon tutkimus*, 17(1), 36–42, 36–42.
- Salminen, H. (1999). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkintouudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus*, 30(5), 472–490.
- Salminen, H. (2001). *Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu opetushallinnon prosessina*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliitiikan osaston julkaisusarja 81. Vammala.
- Schaal, M., Rose, M., Doherty, A., & Vilan, A. (2000). Global connections in a changing world: Romanian and U.S. nurses unite. *Journal of Community Health Nursing*, 17(4), 201–209.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (1996). Asiantuntemus ja luovuus. Teoksessa S. Tella (toim.), *Nautinnon lähteillä* (ss. 27–38). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 163.
- Shin, K. (2000). The meaning of the clinical learning experience in Korean nursing students. *Journal of Nursing Education*, 39(6), 259–265.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian hahmottelua*. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. E 37. Oulu: Oulu University Press.
- Skog, M., Negussie, B., & Grafström, M. (2000). Learning dementia care in three contexts: practice training in day-care, group dwelling and nursing home. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 148–157.
- Smith, A. (1998). Learning about reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 891–898.

- von Smitten, A. (1998). Response to Miller's paper: Politics and care: a study of Czech Americans within Leininger's theory of culture diversity and universality. In P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp. 118–119). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press.
- Snyder, M., & Weyer, M. (2000). Baccalaureate nursing students' reflections on a nontraditional mental health experience: Learning outcomes. *Journal of Nursing Education*, 39(7), 318–319.
- Sopimus Euroopan Unionista* (1992). Maastricht 7.2.1992. Euroopan Unioni. Sopimuskokoelma. <http://europa.eu.int/abc/obj/treaties/fi>
- Soutar, G., & Grainger, R. (1999). Australian and Japanese value stereotypes: a two country study. *Journal of International Business Studies*, 30(1), 203–217.
- Steiner, G. (1997). *Heidegger*. Tampere: Gaudeamus.
- Steen, P., Miller, T., & Palmer, L., Malmberg, A., DeKrey, C., McManus, S., Haschfeld, R., Leitsh, J., Slotnick, H., & Theige, D. (1999). An introductory hospice experience for third-year medical students. *Journal of Cancer Education*, 14(3), 140–143.
- Sue, D.W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different. Theory & practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Suojanen, U. (1991). *Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C/86. Turku.
- Suojanen, U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väliinäänä*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Suomen Sairaanhoidajaliitto (1996). *Sairaanhoidajan eettiset ohjeet*. Suomen sairaanhoidajaliitto Ry.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Helsinki.
- Sõmer, S. (2000). Psüühiliste erivajadustega inimeste hoolekande korraldamine. *Sotsiaaltöö*, 4(2).
- Swan, E. (1999). Equal care for all. *Nursing Standard*, 13(27), 42–44.
- Takala, M. (1995). Ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmän uudistaminen. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (ss. 222–237). Tampere: Gaudeamus.
- Thomsen, K.S. (2000). Project Romania: education in ethics and elaboration of guidelines for ethics in nursing for Romanian nurses. *Nursing Ethics: an International Journal for Health Care Professionals*, 7(1), 66–78.
- Tiffin, N. (1995). Motivation of respiratory therapists: an analysis using Maslow's theory of motivation. *RRT—the Canadian Journal of Respiratory Therapy*, 31(1), 13–18.

- Tiit, E-M. (2000). *Sotsiaaltöötajate ja -hooldajate vajadus Eestis. Hetkeolukord ja tulevikusnägemus*. EV Sotsiaalministeerium. Hoolekande osakond. Tartu-Tallinn.
- Tiits, L. (1998). Puuetega inimeste tööhõivest. *Sotsiaaltöö*, 2(1).
- Tiitsar, K. (2001). *Täiskasvanukoolitus naiste elukulus*. Magisteritöö (julkaisematon). Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduskond. Sotsiaaltöö osakond. Tallinn.
- Tikerpuu, A. (1998). Lastekaitsest tänases Eestis. *Sotsiaaltöö*, 2(1).
- Tikerpuu-Kattel, A. (2000). Toetatud töökohad puuetega noortele. *Sotsiaaltöö*, 4(5).
- Timpka, T., Svensson, B., & Molin, B. (1996). Development of community nursing: analysis of the central services and practice dilemmas. *International Journal of Nursing Studies*, 33(3), 297–308.
- Topper, T., & Bleive, I. (1999). Muutoksia ja tulevaisuuden näkymiä Koluveressa – Muutused ja tulevikuvisionid Koluveres. Teoksessa R. Gothóni & M. Lehmus-oja (toim.), *Ühine tee. Kogemusi lähipiirkonnatööst – Yhteinen matka. Koke-muksia lähialueyhteistyöstä* (ss. 84–97). Diakonia-ammattikorkeakoulu – Hel-singin Diakoniaopisto – Kirkon ulkomaanapu. Kohtla-Järve: Trükkikoda Oü Mark & Partnerid.
- Trudigan, J. (2000). The role of the clinical practice educator in tissue viability nurs-ing. *Nursing Standard*, 15(11), 59–60.
- Tulva, T. (1995). *Viron sosiaalityön muotoutuminen murroskaudella*. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 8. Rovaniemi.
- Tulva, T. (2000). Lastekaitsetöötaja ja lapse õigused. *Sotsiaaltöö*, 4(5).
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. (1999a). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskä-sityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (1999b). *Towards expert knowledge? A comparison between a construc-tivist and traditional learning environment in university*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä.
- Tynjälä, P. (1999c). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytys-ten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160–179). Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (1999). Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa P. Kansanen & J. Hu-su (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 23–29). Helsingin yliopis-ton opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusitalo, H. (1995). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Porvoo: WSOY.
- Valle, R., King, M., & Halling, S. (1989). An introduction to existential-phenome-nological thought in psychology. In R. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology. Exploring the breadth of human experience* (pp. 3–16). New York: Plenum Press.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen-Julkunen, K. (1997). Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.), *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka* (ss. 26–34). Porvoo: WSOY.

- Volanen, M. (1992). Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakouluissa. Teoksessa J. Lasonen & R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.), *Opistosta ammattikorkeakouluksi* (ss. 85–94). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Vuorinen, R. (1990). *Persoonallisuus & minuus*. Juva: WSOY.
- Väänänen, M. (1996). Kehittyvää työtä koulussa. Opetussuunnitelman perusteita ja kokemuksia Loimaan sosiaalialan oppilaitoksesta. Teoksessa P. Lambert. & Y. Engeström (toim.), *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksessa* (ss. 99–123). Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 150. Helsinki: IMDL Oy.
- Walker, M., & Kerr, C. (1994). Concepts in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 20(6), 1119–1124.
- Ward, M. (1999). Managing student culture and culture shock: A case from European Tirol. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(2), 228–237.
- Wenger, A.F.Z. (1998). Cultural openness, social justice, and global awareness: promoting transcultural nursing with unity in a diverse world. In P. Meriläinen & K. Vehviläinen-Julkunen (Eds.), *The 23rd Annual Nursing Research Conference 1997. Transcultural Nursing—Global Unifier of Care, Facing Diversity with Unity* (pp. 162–168). Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio: Kuopio University Press.
- White, J. (1998). Helping students deal with cultural differences. *Social Studies*, 89(3), 107–112.
- Wilkinson, S. (1995). The changing pressures for cancer nurses 1986–1993. *European Journal of Cancer Care*, 26(4), 69–74.
- Willman, A., & Larsson, G. (1999). VIPS, a model for nursing documentation—as a support for the development of the nursing profession in Estonia. *Vard I Norden*, 19(3), 52–55.
- Wilson-Barnett, J., Butterworth, T., White, E., Twinn, S., Davies, S., & Riley, L. (1995). Clinical support and the project 2000 nursing student: factors influencing this process. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1152–1158.
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 73(2), 121–127.
- Wong, F., Kember, D., Chung, L., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48–57.
- Woods, M. (1999). A nursing ethic: the moral voice of experienced nurses. *Nursing Ethics: an International Journal for Health Care Professionals*, 6(5), 423–433.
- Woods, S. (1998). Ethics and communication: developing reflective practice. *Nursing Standard*, 12(18), 44–47.
- Wright, M., Godue, C., Manfredi, M., & Korniewicz, D. (1998). Nursing education and international health in the United States, Latin America and the Caribbean. *Image Journal of Nursing Scholarship*, 30(1), 31–36.
- Zahner, S.J. (2000). Ethics content in community health nursing textbooks. *Nurse Educator*, 25(4), 186–194.

Zotow, M. (1998). *Saunaan!... Vai mennäänkö? Kahden virolaisen hoitokodin työntekijöiden kuvauksia hoitamisesta*. Syventävien opintojen tutkielma. Julkaisematon. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

## Liitteet

- Liite 1 Ohje päiväkirjan kirjoittamiseen harjoittelujaksoilla
- Liite 2 Esimerkki seitsemänvaiheisen analyysimenetelmän soveltamisesta tähän tutkimukseen
- Liite 3a Opiskelijoiden kokemusten ja toimintavalmiuksien yksilöllisyys
- Liite 3b Opiskelijoiden tyypittely harjoittelukokemusten mukaan

**Liite 1**

**HDO/DIAK  
VIRO -projekti  
P.K.**

**OHJE PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEEN  
HARJOITTELUJAKSOILLA**

Kirjoita päiväkirjaa joka päivä. Kuvaille sellaiset päivän tapahtumat tai koke-  
masi asiat, jotka ovat tuntuneet Sinusta jostakin syystä merkittäviltä ja ovat  
puhutelleet Sinua:

- ❖ mielihyvää tuottaneet tilanteet ja asiat
- ❖ tapahtumat ja asiat, joissa koit riittämättömyyttä, tai asiat, jotka tuottivat  
mielipahaa

(Kirjoita esimerkiksi työtehtävistä, erilaisista vuorovaikutustilanteista, toi-  
mintaympäristöön ja työnjakoon liittyvistä asioista, saamastasi ohjauksesta  
yms.; siis kaikesta, mikä tuntuu sinä päivänä Sinusta merkittävältä)

On todella tärkeää, että varaat joka päivä aikaa päiväkirjan kirjoittamiseen.  
Kirjoittaminen auttaa itseäsi selkiyttämään kokemuksiasi. Lisäksi se auttaa  
meitä tutor-opettajia kohdistamaan ohjauksemme ja tukemme oikeisiin asioi-  
hin. Kerään joka jakson jälkeen päiväkirjat ja teen niistä pika-analysoinnin  
(jossa ketään ei tunnista henkilönä) jo seuraavaan reflektiokeskusteluunne.



## Liite 2

### **Esimerkki seitsemänvaiheisen analyysimenetelmän soveltamisesta tähän tutkimukseen:**

#### **Vaihe 1: opiskelijan päiväkirjateksti**

##### Opiskelija 1

”Nukuin pakun takapenkillä halusta ehkä vielä hetkeksi uinahtaa pois todellisuudesta, joka tulisi varmaan olemaan jotakin hirveää. Satoi koko matkan, eikä se rohkaissut mitenkään mieltäni. Onneksi meitä oli yhteensä viisi; viisi vahvaa omilla jaloillaan seisovaa nuorta naista, joista yksi vielä on opettaja.

Nousimme kimpsuinemme ja kampsuinemme ulos sinisestä pakettiautosta, joka toi 60-luvun hippiajan mieleen kukikkaine räikeine penkkeineen. Onneksi asuntomme oli sentään lämmin ja vielä lämmintä vettäkin tuli. Kaksiomme on jopa ihan kodikas!

Lähdemme saman tien tutustumaan tulevaan työmaahamme, naisten majaan. Asukkaat, suurin osa psyykkisesti sairaita ja kehitysvammaisia, tervehtivät meitä kädestä pitäen ”tere”. Ei kai niiltä vaan tartu mitään tautia! Vessaan tutustuttuamme ”asukkaat hyppäsivät rinnuksilleni”, ovatko ne edes pesseet käsiä?

Majasta leijui mielestäni onnellisuuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri huolimatta sen lukuisista puutteista, joista suurin taitaa olla henkilökuntapula. Myöhemmin asunnolleni kävellessämme huomasin, että olin oikeastaan odottanut paljon pahempaa.”

##### Opiskelija 2

”Kierrettiin tutustumassa eri osastoilla ja rakennuksissa. Niitä oli niin paljon, että tuntui menevän ihan sekaisin. Yleisvaikutelma tilojen ulkonäöstä, hajuisista ja potilaiden kunnosta oli ainakin ensinäkemältä positiivisempi kuin olin kuvitellut. Huoneet oli melko tilavia, valoisia ja seinillä oli julisteita, tauluja ja potilaiden itse tekemiä juttuja. Tosi monet tuli kätteleen ja jutteleen. Muutama mummo sanoi olevansa Karjalan suomalaisia ja ne puhui selvää karjalan murretta. Meidän osastolla on yks sellainen, lisäksi on yks, joka puhuu ihan hyvää englantia.

Tuntuu hyvälle nähdä kangaspuita ja ompelukoneita, terapialuokka, kehitysvammaisten koulu ja kirkko, jossa oli diakoni, joka kertoi pitävänsä ainakin pyhäkoulua, rippikoulua, hartauksia ja hautajaisia. Tuli sellainen vaikutelma, että potilaiden mielenterveydestä yritetään pitää huolta. Hoitajat kerto-

kin monesta potilaasta, joka oli tullut tosi huonossa kunnossa tänne jostakin toisesta laitoksesta ja sit täällä kuntoutunu tosi paljon. Potilaiden maalaamat kuvat seinillä, kutomat matot lattioilla ja monet muut jutut kerto, että joukossa on ainakin joitakin tosi lahjakkaita ihmisiä.”

### Opiskelija 3

”Oltiin kaikki ihan mielettömän hysteerisiä jännityksestä ja väsymyksestä. Päätettiin ja pelailtiin arvauspelejä. Hoh-hoijaa, mä en välillä jaksanut, mulla vaan pyöri kaikkee mahdollista päässä.

Perillä sitten asetuttiin todella vaivattomasti: minä ja (kurssikaverin nimi) ja (kahden kurssikaverin nimet) ja (kurssikaverin nimi) oma huone. Yhtä suurta perhettä. Meidän talo on oikeestaan luksus, jos asian vois niinkin ilmaista. On takkahuonetta, kax vessaa, iso keittiö, pitkä eteinen, toisin sanoen paljon tilaa. Ja mikä parasta, heti, kun oltiin saatu purettua kamat matkalaukuista, niin tää kaikki alko tuntuun ihan kodilta. Melkein vois sanoo, että ihan kuin täällä olis ollut ennenkin. Hyvä kotoinen olo. Huoneet lämpimiä, tynnyt liiankin pehmeitä ja untuvapeitot. Tässä sitä makaa vällyjen alla ja lämpimämpi on kuin Kotohelsingissä kämpillä.”

### Vaihe 2: merkittävät ilmaisut

- ❖ todellisuus tulee varmaan olemaan jotakin hirveää
- ❖ onneksi asuntomme on lämmin, kodikas, tulee lämmintä vettä
- ❖ ei kai niiltä tartu tautia
- ❖ onnellisuuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri
- ❖ olin odottanut pahempaa
- ❖ yleisvaikutelma oli positiivisempi kuin olin kuvitellut
- ❖ huoneet oli tilavia...
- ❖ tuntu hyvältä nähdä... (luettelo esineistä)
- ❖ mummo puhui suomea/karjalan murretta
- ❖ potilaiden mielenterveydestä yritetään pitää huolta
- ❖ yhtä perhettä, tuntuu kodilta
- ❖ takkahuone...
- ❖ lämmin

Samaa tarkoittavat ilmaisut poistettiin.

### Vaihe 3: merkitysten “löytäminen”

- ❖ opiskelijat pelkäävät tulevaa harjoittelujaksoaan, heillä on kauhukuvia ennakko-oletuksina

- ❖ opiskelijat pelkäävät oman turvallisuutensa/hyvinvointinsa puolesta (esim. tartunnat)
- ❖ opiskelijoilla on tarve löytää myönteisiä asioita harjoitteluympäristöstään
- ❖ opiskelijat ovat helpottuneita, koska fyysinen ympäristö ja laitoksen toiminta vaikuttaa monin tavoin myönteiseltä
- ❖ opiskelijat ovat tyytyväisiä, kun ympäristöstä löytyy kodikkaita piirteitä
- ❖ opiskelijat uskovat, että näissä olosuhteissa heidän on mahdollista asua ja elää
- ❖ opiskelijat ovat helpottuneita, koska ennakko-oletukset eivät pitäneet paikkaansa

#### **Vaihe 4 ja 5: teemoittelu ja tyhjentävä kuvaus opiskelijoiden kokemuksista**

Teema:

Kulttuurien kohtaaminen, ensivaikutelma (5.1 ja 5.1.1) (koska opiskelijat olivat juuri saapumassa tai saapuneet harjoittelupaikkaansa, heidän päiväkirjoihinsa kirjoittamat kokemukset ilmaisivat kulttuurien kohtaamista ja heidän saamaansa ensivaikutelmaa laitoksesta)

Tyhjentävä kuvaus:

Hiukan pelokkaiden ennakko-odotusten jälkeen ensimmäiset opiskelijoiden kokemukset virolaisista hoitokodeista olivat helpottuneita. Jokainen opiskelija ja kirjoitti laitokseensaapumispäivänä päiväkirjaansa yleisiä, koko laitokseen ja sen toimintaan liittyviä, helpotusta ilmentäviä kommentteja.

Ensimmäisen päivän kirjoituksista sai kuvan, että opiskelijat olivat etukäteen pelänneet oman hyvinvointinsa puolesta siirtyessään elämään ja työskentelemään muutamaksi viikoksi tai pariaksi kuukaudeksi vieraaseen maahan, jossa elintaso on matalampi kuin Suomessa. Vaikutti siltä, että ennakkopelkonsa vuoksi opiskelijat pyrkivät saamaan kaikesta heti aluksi mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan.

Tartuntojen, huonon ja epähygieenisen ruuan sekä kurjien asumisolojen odotus ja pelko vaihtuivat ylistelyyn. Myönteisillä kirjoituksilla opiskelijat ikään kuin halusivat vahvistaa, että omasta hyvinvoinnista ei tarvinnutkaan kantaa huolta; heidän oli mahdollista elää virolaisissa olosuhteissa harjoittelujakson ajan. Jokaiseen päiväkirjaan oli kirjoitettu luetteloita, mitä kaikkea laitoksessa oli saatavilla. Opiskelijat vaikuttivat kirjoitustensa mukaan selvästi helpottuneilta.

Päiväkirjakirjoitusten sisällöistä nostettu teemaa ja tyhjentävää kuvausta ilmentävä otsake kokonaisuudessaan:

**Ensivaikutelma: ”*Majasta (talosta) leijui onnellisuuden ja tyytyväisyyden ilmapiiri*”****Vaihe 6: yhteenveto**

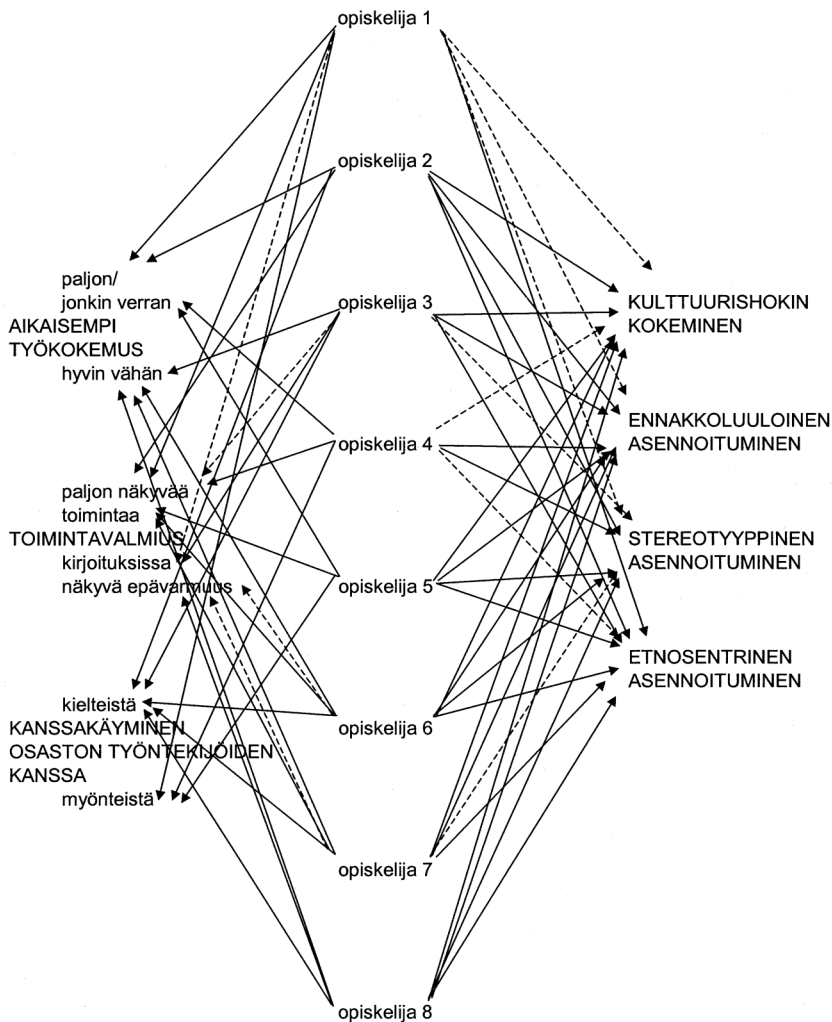
Opiskelijoiden ensivaikutelma harjoittelupaikastaan virolaisessa hoitokodissa oli myönteinen. Opiskelijat luettelivat päiväkirjoissaan hämmästyneenä, mitä jokapäiväiseen elämään liittyviä tavaroita laitoksessa oli käytössä. Ihmiset ja ympäristö laitoksessa olivat ylittäneet myönteisesti heidän ennako-odotuksensa.

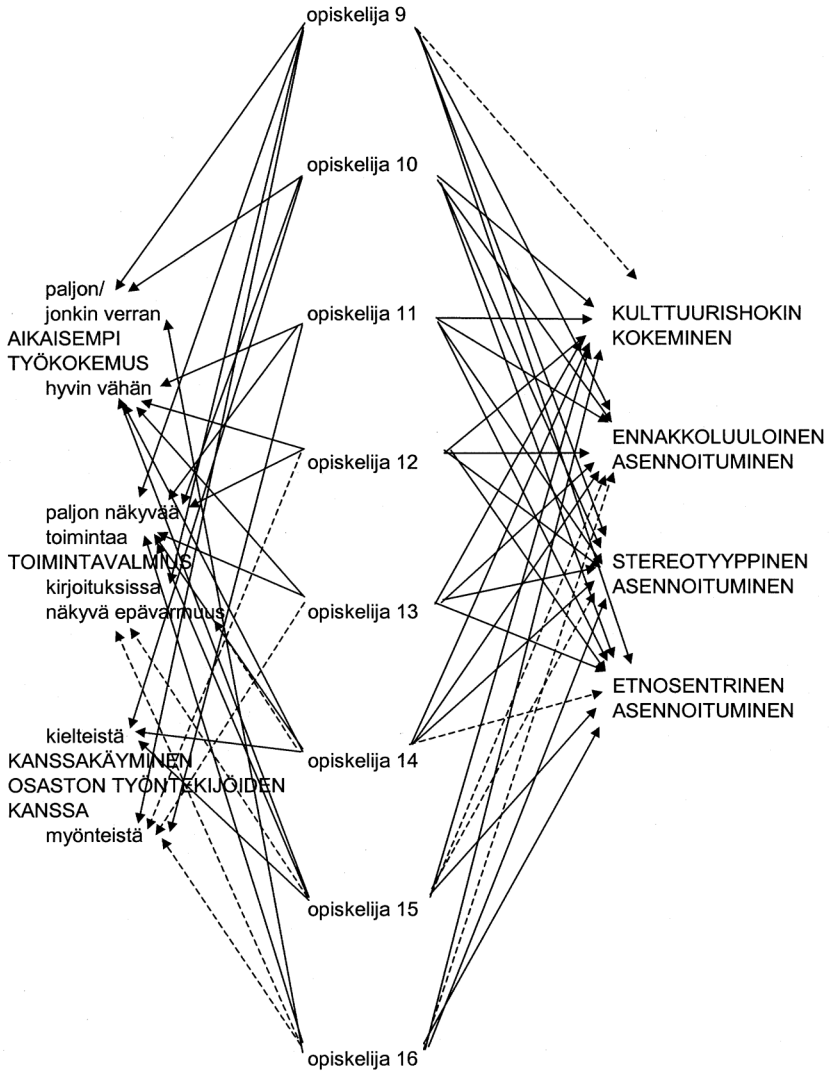
**Vaihe 7: validointi**

Opiskelijat ja tutoropettajat saivat kommentoida alustavia merkittävien tapahtumien analysointi jokaisen harjoittelujakson jälkeen pidetyssä reflektiokouksessa. Lopuksi yksi tutoropettaja ja yksi tutkimushenkilönä ollut opiskelija luki analysoidut tutkimustulokset ja kommentoi niitä. Lopullisissa tuloksissa otettiin huomioon esitetyt kommentit.

## Liite 3a

## Opiskelijoiden kokemusten ja toimintavalmiuksien yksilöllisyys





### Kriteerit opiskelijoiden yksilöityjen kokemusten luonnehdintaan:

Etnosentrinen asennoituminen

- ❖ päiväkirjakirjoituksissa etnosentrisyyttä kuvaavia ilmaisuja

### Kulttuurishokin kokeminen

- ❖ päiväkirjakirjoituksissa kulttuurishokin eri vaiheita kuvastavia kuvailuja ja ilmaisuja

### Ennakkoluuloinen asennoituminen

- ❖ päiväkirjakirjoituksissa van Dijk (1984, 1993) esittämiä ennakkoluuloisuutta ilmentäviä sanontoja

### Stereotyyppinen asennoituminen

- ❖ päiväkirjakirjoituksissa stereotyyppisestä asennoitumista kuvaavia ilmaisuja (huom. Andrews & Boylen 1995, 260 esittämä ero stereotyyppien ja yleistysten välillä)

### Opiskelijoiden työkokemus omalta ammattialalta

- ❖ kokemattomilla opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa sosiaali- tai terveysalan toisen asteen ammatillista tutkintoa ja heidän nykyinen koulutuksensa oli kestänyt reilun vuoden verran ennen ensimmäistä harjoittelujaksoa, heillä ei ollut myöskään aikaisempaa kokemusta (esim. harjoittelujaksoa) vastaavatyypisessä laitoksessa työskentelystä
- ❖ kokeneilla opiskelijoilla oli useilla oman alansa toisen asteen ammatillinen tutkinto ja/tai nykyinen opiskelu oli yli puolivälissä ja heillä oli ehtinyt olla aikaisemmin jo useita harjoittelujaksoja

### Opiskelijoiden työskentelyvalmiudet

- ❖ opiskelijoiden päiväkirjoihin kirjoittamat kuvaukset toiminnoistaan omalla osastollaan, tutkijanpäiväkirjan kuvaukset opiskelijoiden toiminnasta, tutoropettajien keskustelut opiskelijoiden aikaan-saannoksista
- ❖ opiskelijoiden päiväkirjakirjoitukset mahdollisesta omasta epävarmuudestaan

### Opiskelijoiden ja harjoitteluosaston työntekijöiden välinen kanssakäyminen

- ❖ päiväkirjoissa esitetyt kuvaukset vuorovaikutuksen laadusta:
  - myönteinen: suhtautuminen opiskelijoihin vastaanottavaa, kiinnostunutta ja ystävällistä
  - kielteinen: suhtautuminen opiskelijoihin torjuvaa, välinpitämätöntä ja epäystävällistä
- ❖ mikäli em. kuvaavia ilmaisuja on päivittäin tai lähes päivittäin päiväkirjakirjoituksissa, yhteys on merkitty **yhtenäisellä viivalla**
- ❖ silloin tällöin em. kuvaavat ilmaiset on merkitty **katkoviivalla** (ks. Eskola & Suoranta 1998: sisällön erittely)

### **Liite3b**

#### **Opiskelijoiden tyypittely harjoittelukokemusten mukaan**

Tässä tutkimuksessa kulttuurien kohtaamiseen liittyvät kokemukset eivät eronneet eri opiskelijoiden välillä kovinkaan paljon. Jokainen opiskelija kävi läpi kulttuurishokin kaltaisen prosessin, oli ennakkoluuloinen ja asennoitui sekä etnosentrisesti että stereotyyppisesti virolaisia ja virolaisuutta kohtaan. Useimmilla opiskelijoista nämä kokemukset näkyivät lähes päivittäin heidän päiväkirjajoituksissaan.

Opiskelijoiden ”tyyppiluonnehdinnan” pohjana onkin tässä käytetty kulttuurien kohtaamiskokemusten sijasta työkokemusta, harjoitteluosaston työntekijöiden ja opiskelijoiden välisen kanssakäymisen laatua sekä opiskelijoiden työskentelyvalmiutta näkyvinä suorituksina ja kirjoituksissa ilmenneenä mahdollisena epävarmuutena. Kulttuurien kohtaamiseen liittyvistä asenteista etnosentrisuus tuo eräänlaisen ristiriidan joidenkin opiskelijatyypien kokemukseen. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998: sisällön erittely ja tyypittely.)

#### **OPISKELIJATYYPIT:**

##### **Itsevarmat kokeneet opiskelijat**

Opiskelijat 4,5

- ❖ tarttuvat monenlaiseen toimintaan, tuloksena näkyviä suorituksia
- ❖ saattavat tuntea ylemmyyttä osaamisensa ja kulttuurisen taustansa (ks. etnosentrisuus) vuoksi

##### **Itsevarmat ja sisukkaat kokeneet opiskelijat**

Opiskelijat 2, 10

- ❖ tarttuvat monenlaiseen toimintaan, tuloksena näkyviä suorituksia
- ❖ tuntevat ylemmyyttä osaamisensa ja kulttuurisen taustansa vuoksi
- ❖ jaksavat sinnitellä työntekijöiden kielteisestä suhtautumisesta huolimatta

##### **Päällepäin itsevarmat kokeneet opiskelijat**

Opiskelijat 1, 9, 16

- ❖ tarttuvat monenlaiseen toimintaan, tuloksena näkyviä suorituksia
- ❖ tuntevat ylemmyyttä kulttuurisen taustansa ja osaamisensa vuoksi
- ❖ ilmaisevat jonkin verran taustalla olevasta epävarmuudestaan päiväkirjajoituksissaan



**Itsevarmat kokemattomat opiskelijat**

Opiskelijat 11, 12, 13

- ❖ tarttuvat monenlaiseen toimintaan, tuloksena näkyviä suorituksia
- ❖ tuntevat ylemmyyttä kulttuurisen taustansa vuoksi usein vähäisestä osaamisestaan ja kokemattomuudestaan huolimatta

**Päällepäin itsevarmat kokemattomat opiskelijat**

Opiskelijat 6, 7, 14, 15

- ❖ tarttuvat monenlaiseen toimintaan, tuloksena näkyviä suorituksia
- ❖ tuntevat usein ylemmyyttä kulttuurisen taustansa vuoksi usein vähäisestä osaamisestaan ja kokemattomuudestaan huolimatta
- ❖ ilmaisevat jonkin verran taustalla olevasta epävarmuudestaan päiväkirjakirjoituksissaan

**Paniikissa olevat kokemattomat opiskelijat**

Opiskelijat 3, 8

- ❖ eivät osaa tarttua toimintaan
- ❖ tuntevat ylemmyyttä kulttuurisen taustansa vuoksi vähäisestä osaamisestaan ja kokemattomuudestaan huolimatta
- ❖ ilmaisevat selvästi epävarmuuttaan myös päiväkirjakirjoituksissaan